



Instituto Superior de Ciências
do Trabalho e da Empresa

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

CONTRIBUTO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS À LUZ DO PARADIGMA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

CLAUDIA SUSANA COELHO NEVES

ORIENTAÇÃO : PROFESSORA DOUTORA TERESA AMBRÓSIO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade

Este trabalho de investigação foi apoiado financeiramente por:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



LISBOA, 2005

R E S U M O

O processo de globalização originou enormes transformações não apenas no plano económico, como também, no plano político, cultural, social e pessoal. A problemática do Desenvolvimento Humano sustentado tem vindo a ganhar especial relevância no seio das grandes organizações internacionais, que alertam para a necessidade de construção de um novo modelo de desenvolvimento que potencie, em ambiente de liberdade, a auto-construção de cada indivíduo, através do desenvolvimento das suas capacidades e aptidões, por forma a assumir o papel de actor no processo de desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, a pessoa ganha centralidade no processo de desenvolvimento das sociedades e a educação surge como motor desse desenvolvimento pessoal e social.

O trabalho de investigação que apresentamos procura contribuir para a análise das políticas educativas à luz do paradigma do Desenvolvimento Humano. Nesse sentido, situámos a nossa investigação numa abordagem da educação como meio de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e identificámos os objectivos e finalidades apontadas para a educação/formação como forma de enfrentar os desafios do mundo actual. A questão que orientou esta investigação prende-se com a possibilidade de desadequação dos indicadores de monitorização dos resultados da educação/formação definidos pelas organizações internacionais que se dedicam à monitorização da educação e formação no mundo.

Este problemática levou-nos ao aprofundamento de um quadro teórico que nos proporcionasse uma compreensão alargada da complexidade dos fenómenos que caracterizam as sociedades actuais.

O trabalho empírico consistiu na análise de conteúdo dos principais documentos de referência produzidos pelas organizações internacionais com especial importância na área da educação e do desenvolvimento (Nações Unidas, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, OCDE, UNESCO, Banco Mundial e União Europeia) por forma a estabelecer uma análise crítica e comparativa entre os objectivos para os sistemas de educação/formação espelhados nos discursos político-ideológicos e a avaliação do progresso desses objectivos, realizada através de grandes projectos estatísticos.

As nossas conclusões apontam para existência de uma série de projectos estatísticos que identificam um conjunto de indicadores de avaliação das políticas educativas mundiais que nem sempre são convergentes com os discursos políticos e ideológicos que defendem uma educação centrada no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, no sentido de os tornar cidadãos autónomos e conscientes do seu papel no desenvolvimento das sociedades do presente e do futuro.

A B S T R A C T

The process of globalisation has originated enormous changes, not only at the economical but also political, cultural, social and personal levels. The issue of sustainable Human Development has been gaining special relevance among the leading international organisations (United Nations, United Nations Development Programme, OECD, UNESCO, World Bank and European Union). These organisations have been warning about the need to build a new development model which, in an environment of freedom, enables personal self growth of each individual through the development of his or her capacities and abilities, in order to undertake the role of actor in the process of society development. In this perspective, the individual is at the core of society development process, and education emerges as the driving force of such personal and social development.

The research work we present aims at contributing to the analysis of educational policies in light of the Human Development paradigm. In that sense, we have situated our research in an approach of education as a means of development both for individuals and societies. We have also identified the objectives and goals pointed out for education and training meant to face the challenges brought about by the present world. Thus, the following question has guided this research: Are the technical tools used in the evaluation of the Educational Policies adequate? In other words, to what extent do indicators concerning evaluation and monitoring of the educational policies integrate the new paradigm of Human Development, in a perspective of lifelong learning, and correspond to the educational goals for the millennium in a context of globalisation?

This research problem has led us to a thorough investigation of a theoretical framework capable of providing us with a wide awareness of the complexity of the phenomena, which characterise nowadays societies.

The empirical work consisted of the content analysis of the main reference documents produced by the international organisations with particular relevance in the area of education and development (mentioned above) in order to set up a critical and comparative analysis between the goals for education and training systems reflected in the political and ideological discourses and the evaluation of the progress of such goals, carried out through huge statistical projects.

Our findings point to the existence of a series of statistical projects that identify a set of indicators for the evaluation of the world educational policies, which do not always converge with the political and ideological discourses that stand for education centred on the growth of the individuals' capacities, in order to make them autonomous citizens, aware of their role in the development of present and future societies.

Í N D I C E

INTRODUÇÃO GERAL	10
------------------	----

PARTE I - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I – PERTINÊNCIA, CONTEXTO E PROBLEMÁTICA	14
---	----

Nota introdutória	15
-------------------	----

1. Pertinência científica e social do estudo	15
--	----

2. Motivações, finalidade e objectivos do estudo	16
--	----

2.1. Motivações pessoais	16
--------------------------	----

2.2. Finalidade do estudo	17
---------------------------	----

2.3. Objectivos gerais	18
------------------------	----

2.4. Objectivos específicos	18
-----------------------------	----

3. Objecto de estudo e pressupostos de partida	19
--	----

4. Questões de investigação	19
-----------------------------	----

Nota conclusiva	20
-----------------	----

CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS	21
--------------------------------------	----

Nota introdutória	22
-------------------	----

1. Novos paradigmas de investigação em educação	22
---	----

2. Metodologia geral e caminho heurístico	25
---	----

3. A Construção do modelo de análise	26
--------------------------------------	----

4. Metodologia do trabalho empírico	29
-------------------------------------	----

Nota conclusiva	32
-----------------	----

CONCLUSÕES PARTE I	33
--------------------	----

PARTE II - QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO**INTRODUÇÃO****CAPÍTULO III - A GLOBALIZAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES 36****Nota introdutória 37****1. O Fenómeno da globalização: Conceito e dimensões 37****1.1. Globalização Económica 40****1.2. Globalização Política 42****1.3. Globalização Cultural 44****2. Desilusões e desafios da globalização 47****Nota conclusiva 49****CAPÍTULO IV - O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES E
SEUS PARADIGMAS 51****Nota introdutória 52****1. A “crise” do mundo ocidental 52****2. A emergência de novos conceitos de desenvolvimento 53****2.1. O Desenvolvimento Humano 55****2.2. O Desenvolvimento Sustentável 56****Nota conclusiva 58****CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS
SOCIEDADES 60****Nota introdutória 61****1. A problemática da educação e o desenvolvimento 61****2. A educação no contexto da globalização 62****3. A emergência de um novo pensamento educativo e de
novos fins para educação 65****4. A evolução e o contexto actual das políticas educativas
face ao desenvolvimento 70****5. A problemática da avaliação dos resultados da educação 72****6. Os Indicadores Internacionais da Educação 76****Nota conclusiva 79****CONCLUSÕES PARTE II 80**

PARTE III – O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO VI – A EDUCAÇÃO COLOCADA EM TERMOS DE GRANDES OBJECTIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO	83
Nota introdutória	84
1. Objectivos e indicadores de Desenvolvimento do Milénio	84
2. Objectivos e indicadores de Desenvolvimento Humano	87
Nota conclusiva	89

CAPÍTULO VII – OBJECTIVOS E INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	90
Nota introdutória	91
1. A OCDE	91
1.1. Origem histórica e funcionamento	91
1.2. O papel da educação no contexto da OCDE	91
2. A UNESCO	98
2.1. Origem histórica e funcionamento	98
2.2. O papel da educação no contexto da UNESCO	99
3. O Banco Mundial	106
3.1. Origem histórica e funcionamento	106
3.2. O papel da Educação no contexto do Banco Mundial	107
4. A União Europeia	110
4.1. Origem histórica e funcionamento	110
4.2. O papel da educação no contexto da União Europeia	112
Nota conclusiva	117

CAPÍTULO VIII – AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS	118
Nota introdutória	119
1. Breve evolução histórica da educação em Portugal	119
2. As políticas educativas portuguesas e a OCDE	122
3. As políticas educativas portuguesas e a UNESCO	123
4. As políticas educativas portuguesas e o Banco Mundial	124
5. As políticas educativas portuguesas e a União Europeia	124

Nota conclusiva	124
CONCLUSÕES PARTE III	125
<u>PARTE IV – TRABALHO EMPÍRICO</u>	
Introdução	
CAPÍTULO IX - A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	129
Nota introdutória	130
1. Justificação das categorias de análise	130
2. Leitura e interpretação dos Dados	136
2.1. Desenvolvimento pessoal e o bem estar social	136
2.2. Qualidade do percurso educativo/formativo e profissional	139
2.3. Igualdade de oportunidades	146
2.4. Optimização de recursos	148
3. Análise Crítica Comparativa	151
3.1. A OCDE	152
3.2. A UNESCO	153
3.3. O Banco Mundial	154
3.4. A União Europeia	154
Nota conclusiva	155
CONCLUSÕES PARTE IV	156
<u>CONCLUSÃO GERAL</u>	158
<u>NOVAS PISTAS DE INVESTIGAÇÃO</u>	161
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	162
<u>ÍNDICE DE AUTORES</u>	172

A N E X O S**176****(Documentação de suporte ao Trabalho Empírico)**

Anexo 1. Quadros de Análise Temática

Anexo 2. Os Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio

Anexo 3. Objectivos e Indicadores de Desenvolvimento Humano

Anexo 4. Indicadores Internacionais da Educação da OCDE

Anexo 5. Indicadores Internacionais da Educação da UNESCO

Anexo 6. Indicadores Internacionais da Educação do Banco Mundial

Anexo 7. Objectivos e Indicadores dos Sistemas de Educação/Formação Europeus

Í N D I C E D E Q U A D R O S

Quadro 1 - Modelo de Análise	28
Quadro 2 - Síntese dos indicadores de mobilidade e intercâmbio	138
Quadro 3 - Síntese dos indicadores do contexto socio-económico	139
Quadro 4 - Síntese dos indicadores de competências básicas	140
Quadro 5 - Síntese dos indicadores de competências para a sociedade do conhecimento	141
Quadro 6 - Síntese dos indicadores de sensibilização para as áreas científicas	142
Quadro 7 - Síntese dos indicadores sobre professores	142
Quadro 8 - Síntese dos indicadores de aprendizagem	143
Quadro 9 - Síntese dos indicadores sobre resultados dos estabelecimentos de ensino	144
Quadro 10 - Síntese dos indicadores sobre a empregabilidade e rentabilidade económica	144
Quadro 11 - Síntese dos indicadores de aprendizagem contínua de aptidões profissionais	144
Quadro 12 - Síntese dos indicadores de eficácia dos sistemas de ensino	146
Quadro 13 - Síntese dos indicadores de Balanço de Género	148
Quadro 14 - Síntese dos indicadores de Aprendizagem ao Longo da Vida	148
Quadro 15 - Síntese dos indicadores de Recursos Financeiros	149
Quadro 16 - Síntese dos indicadores de Recursos Humanos	150
Quadro 17 - Quadro comparativo do número de indicadores atribuído a cada categoria de análise, por organização internacional analisada.	151

INTRODUÇÃO GERAL

O trabalho de investigação aqui apresentado parte do pressuposto de que os sistemas educativos e as políticas educativas estão intimamente relacionados com sectores da vida social e política, tendo em vista a prossecução de objectivos relacionados com uma filosofia política e a estratégia de desenvolvimento daí recorrente.

O que se propõe neste estudo é uma análise crítica comparativa, ao nível macro, de documentos de referência produzidos por organizações internacionais (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial e União Europeia), que guiam as decisões na política educativa. O Objectivo principal que pretendemos atingir é questionar as linhas « mestras » definidas, hoje em dia, para a Educação, colocada em termos de grandes objectivos do Milénio.

Ou seja, até que ponto os indicadores relativos à avaliação e monitorização das políticas educativas integram o novo paradigma da educação ao longo da vida, do desenvolvimento humano e correspondem aos objectivos educativos para o milénio num contexto de globalização?

O estudo começará por desenvolver-se numa primeira parte que tratará de alguns aspectos metodológicos, onde se procura contextualizar o trabalho investigativo que se tem vindo a desenvolver na área da Educação/formação, e os novos paradigmas de investigação que têm vindo a emergir. Procurar-se-á, ainda, limitar o contexto histórico aprofundando alguns dos aspectos mais marcantes da sociedade actual e, a partir daí, explicitar o caminho heurístico e metodológico que iremos desenvolver ao longo da investigação.

Na segunda parte deste estudo, iremos aprofundar o quadro de pensamento teórico referencial, destacando as principais correntes teóricas que analisam o desenvolvimento do mundo e das sociedades, identificando as transformações que têm marcado a relação da Educação/Formação com o Desenvolvimento.

A terceira parte será orientada para a definição do papel da educação e do desenvolvimento na perspectiva das organizações internacionais. Pretendemos identificar os objectivos estabelecidos para o desenvolvimento das sociedades e como esses objectivos se traduzem em metas para a educação e formação. A política educativa portuguesa e a sua relação com as principais instituições internacionais, será também uma questão abordada nesta parte do estudo. Iremos dar conta dos principais traços da evolução da política educativa em Portugal, para, em seguida, analisar a evolução dos grandes organismos internacionais e a sua influência sobre as políticas educativas portuguesas.

Na quarta parte, apresentaremos o trabalho empírico desta investigação. Numa primeira fase iremos fazer uma análise de conteúdo baseada na recolha documental de fontes primárias, onde serão identificadas as principais linhas de orientação das políticas educativas. Em seguida será feita uma análise comparativa entre as várias instituições consideradas, baseada num conjunto de categorias definidas a partir quer do referencial teórico, quer da análise dos dados recolhidos. Posteriormente iremos desenvolver uma análise crítica e comparativa, com base no referencial teórico aprofundado na parte II, onde procuraremos desenvolver uma leitura holística por forma a responder as questões colocadas no início do estudo.

Finalmente iremos apresentar as conclusões gerais deste estudo e as novas pistas lançadas para investigações futuras.

P A R T E I
APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Introdução

Esta primeira parte do estudo, consiste na apresentação do mesmo, explicitando a sua pertinência científica e social, bem como o contexto e a problemática em que se insere.

Nesse sentido, iremos apresentar as finalidades e os objectivos que orientam este estudo, bem como as questões a partir daí levantadas.

O segundo capítulo desta primeira parte é dedicado aos aspectos metodológicos do estudo, enquadrando-o nos novos paradigmas de investigação em educação. Assim, justificamos as opções metodológicas que defiram um modelo de análise, a partir do qual será desenvolvido o trabalho empírico.

CAPÍTULO I

PERTINÊNCIA, CONTEXTO E PROBLEMÁTICA

Nota Introdutória

Neste capítulo iremos definir a problemática deste estudo e a relevância que a investigação nesta área pode representar, no contexto actual da globalização.

Neste sentido, iremos explicitar as questões de investigação que orientam a investigação, e os objectivos a partir daí delineados.

Consideramos importante referir que, quer as questões de investigação, quer os objectivos, foram reformulados ao longo do processo de pesquisa, dado que o nosso processo de trabalho foi interpelando as necessidades de aprofundamento teórico, com novas questões que daí decorriam, levando, ao mesmo tempo ao delinear de novos objectivos para a pesquisa.

Iremos ainda apresentar as motivações pessoais que levaram à realização deste estudo, bem como os pressupostos dos quais partimos e que ajudaram a delimitar o objecto de estudo.

1. Pertinência científica e social do Estudo

A decisão de centrar, como ponto de partida desta investigação, a relação entre Educação e Desenvolvimento, advém da constatação da visibilidade crescente que esta temática tem vindo a assumir tanto a nível nacional como internacional.

Sobretudo a partir da Cimeira Mundial do Rio (2001) e da Cimeira de Joanesburgo (2003), realizada sob o tema do Desenvolvimento Sustentável, emerge a necessidade de uma compreensão global de um crescimento equilibrado cujo pilar essencial é o Desenvolvimento Humano sustentado no progresso do homem e das suas capacidades. Trata-se de um projecto à escala mundial que deverá ter a participação não só de governos como das pessoas em geral através de uma participação cívica activa, onde cada Pessoa terá a sua cota de responsabilidade no processo de Desenvolvimento (Relatório sobre o Desenvolvimento Humano – PNUD: 2002). Esta problemática tem contornos filosóficos, políticos, sociológicos, educativos que ultrapassam os modelos económicos clássicos e abrem perspectivas para uma nova problemática entre a Educação e o Desenvolvimento. Muitas dessas alterações são mudanças conceptuais, estruturais e teóricas que sustentam um nova reflexão sobre a Educação e o Desenvolvimento.

Assim, por exemplo, num contexto global, onde a própria democracia está em causa, a solidariedade torna-se uma das bases principais que deverá apoiar o Desenvolvimento Humano Sustentado.

Deste modo, torna-se necessário criar condições para que os cidadãos possam ter um papel activo, democrático, esclarecido e participante, construindo o seu próprio futuro e o do grupo. Aqui está o grande desafio para a Educação dos nossos dias, que se confronta com novas teorias onde a Pessoa é vista como sujeito da sua própria Educação.

Assistimos nas últimas décadas a novos paradigmas e novas Teorias Educativas em simultâneo com os novos conceitos estratégicos de Desenvolvimento Humano Sustentado.

O paradigma da Educação e Formação ao Longo da Vida define que através de experiências e saberes vamos compreendendo o contexto onde estamos inseridos e vamos adquirindo liberdade e responsabilidade.

Emerge uma nova corrente de pensamento que defende que a Educação não pode ser concebida como um meio de facultar conhecimentos básicos e competências profissionais, mas sim uma Educação que proporcione o desenvolvimento de capacidades cognitivas, pessoais e sociais que permitam ao cidadão ser actor da própria vida, capaz de “saber fazer” e de “saber viver” com os outros (“*empowerment*”), de acordo com as oportunidades e os espaços.

As organizações internacionais constróem e sustentam estas novas concepções e aprendizagens. Por exemplo, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, refere que o papel da Educação é essencial no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, sendo esta a via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso que possa fazer face aos graves problemas com que as sociedades hoje se debatem, como a pobreza, a exclusão social, etc. (1996, pp. 11)

Nesse sentido procuramos analisar a coerência entre as estratégias políticas de curto e de longo-prazo traduzidas por metas e objectivos, e os instrumentos de avaliação que as monitorizam, baseados em indicadores de resultados e desempenho, e uma nova filosofia da educação que visa o desenvolvimento humano sustentado.

Procuramos, assim, contribuir para uma análise sistémica compreensiva da evolução dos quadros de pensamento e de definição das políticas educativas, e como se traduzem em metas e indicadores para a sua monitorização e interrogamo-nos sobre a sua adequação num contexto de globalização, à luz do paradigma do Desenvolvimento Humano.

2. Motivações, finalidade e objectivos do estudo

2.1. Motivações Pessoais

A escolha deste tema de investigação prende-se com uma preocupação que temos vindo a desenvolver de problematização e questionamento dos acontecimentos e fenómenos que nos rodeiam e que nos exigem uma atitude reflexiva cada vez mais profunda.

Pela formação na área de base em Política Social (licenciatura) foi possível conhecer muitas das dificuldades que caracterizam o mundo contemporâneo. Posteriormente surgiu a oportunidade de tomar algumas opções que foram alargando o horizonte de interrogações e de dúvidas e que fizeram a candidata chegar a este Mestrado.

Depois de viver algumas experiências profissionais noutras áreas, a candidata teve oportunidade de iniciar o seu percurso de investigação na UIED – Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.

Neste âmbito, tem vindo a desenvolver um percurso onde foi possível acompanhar alguns projectos de investigação que têm dado a perceber a emergência de novas problemáticas no domínio das relações (dialécticas, sistémicas e complexas) entre a educação e o desenvolvimento.

São todos estes elementos, resultantes de um percurso pessoal e profissional, que constituem a motivação para este trabalho de investigação.

2.2. Finalidade do Estudo

Como referimos anteriormente, a finalidade deste projecto de investigação é fazer uma análise crítica e comparativa, à luz do paradigma do Desenvolvimento Humano, das grandes orientações das organizações internacionais para os sistemas de educação/formação, através da análise dos instrumentos de avaliação e monitorização, desenvolvidos no âmbito de grandes projectos estatísticos.

Este estudo parte da elaboração de um quadro teórico que se pretende rigoroso, embora limitado a algumas áreas disciplinares, focando as questões por nós consideradas pertinentes no âmbito da complexidade dos sistemas sociais contemporâneos dominados pela Globalização¹.

Consideramos que a problemática é bastante vasta, no entanto, por se tratar de uma investigação na área da Educação e Sociedade, o campo em análise é igualmente vasto e com várias interdependências, cuja compreensão não poderá partir de uma visão segmentada. Pretendemos assim, construir um pensamento complexo (Edgar Morin, Le Moigne, Dupuy,) que irá recorrer de contribuições multidisciplinares, embora não seja possível aprofundar todas as perspectivas disciplinares. Procuramos apenas contribuir para uma perspectiva complexa que abranja as interdependências sistémicas, que possam favorecer uma compreensão dos quadros político-ideológicos e das acções políticas deles emergentes.

Este trabalho de investigação será desenvolvido a partir de uma perspectiva educativa, isto é, dando centralidade aos processos de aprendizagem da própria pessoa e sua construção como resposta aos desafios, aos imprevistos e incertezas, característicos da sociedade actual.

Pretendemos, também, fornecer elementos de reflexão sobre os desafios que se colocam aos sistemas de formação/educação, numa perspectiva sistémica, e na sua relação com o desenvolvimento.

Como afirma Ambrósio (2001) o actual contexto exige um novo paradigma educativo que realce uma Educação para a Cidadania, uma Educação centrada na Pessoa, uma Aprendizagem ao Longo da Vida. De acordo com a autora, deverá ser pensada uma nova Educação à luz deste paradigma e dos seus pilares fundamentais. Este paradigma antropocêntrico centra como fundamental as potencialidades humanas e as relações humanas, com liberdade e responsabilidade nas escolhas.

Neste sentido, consideramos fundamental, para este trabalho, aprofundar os conceitos mais relevantes para esta problemática e questionar criticamente as novas relações que emergem entre Educação e Desenvolvimento, no contexto de uma Educação ao Longo da Vida.

¹ Assim, tivemos a preocupação de não confinar esta investigação ao contexto do Estado-Nação, tentando mobilizar várias contribuições disciplinares para uma visão holística de um conjunto de envolventes que se multiplicam em sistemas complexos.

Estamos pois tentando passar para além da influência do positivismo nas Ciências Sociais, pois tal como refere António Teodoro, nas Políticas Educativas o objecto de estudo situa-se ao nível da identificação das variáveis independentes e das variáveis dependentes e na procura das relações de causalidade que as liguem (2003, p.19). Se a influência do positivismo for diminuída, o estudo das Políticas Educativas poderá suportar-se de um paradigma compreensivo, assente na interdependência do objecto e do sujeito de investigação, numa abordagem global do contexto e das relações sistémicas.

2.3. Objectivos Gerais

Tal como já referimos, a principal finalidade do estudo que apresentamos é desenvolver uma reflexão que permita a compreensão aprofundada do quadro de pensamento educativo actual, e uma leitura crítica dos indicadores de monitorização da Educação/formação desenvolvidos por grandes organizações mundiais.

Esta leitura será feita através do aprofundamento conceptual da problemática em torno da relação Educação/Formação e desenvolvimento, tentando contribuir para o enriquecimento do debate científico.

Procuraremos situar esta investigação num paradigma de educação/formação que valoriza a pessoa como sujeito do seu processo de formação, promovendo o desenvolvimento global e integrado da pessoa humana, numa perspectiva humanista e antropocêntrica.

É, também, objectivo deste estudo fornecer alguns elementos de apoio à avaliação das Políticas Educativas, através da constatação da convergência ou não dos objectivos e metas estabelecidos para as Políticas Educativas com os indicadores que traduzem a avaliação dessas políticas, através da compreensão da forma como esta avaliação se insere nos quadros de pensamento político-ideológicos actuais.

2.4. Objectivos Específicos

- Elaborar um quadro de referência a partir de várias contribuições teóricas ;
- Sistematizar o quadro de pensamento educativo actual, no que se refere ao Desenvolvimento das Sociedades ;
- Identificar e analisar os principais documentos de referência para as Políticas Educativas, a nível Mundial;
- Analisar comparativamente as principais tendências políticas no campo educativo ;
- Identificar como se traduzem em metas e objectivos para as políticas educativas ;
- Identificar os indicadores de monitorização das políticas educativas propostos pelas grandes organizações internacionais ;

- Comparar e analisar criticamente os objectivos estabelecidos para as políticas educativas com os indicadores de monitorização que os acompanham, na perspectiva do Desenvolvimento Humano.

3. Objecto de Estudo e pressupostos de partida

À luz das interdependências que se estabelecem no contexto de globalização, este estudo delimitou o seu objecto de investigação: a análise crítica comparativa dos quadros político-ideológicos de definição das políticas educativas, traduzidos em metas e objectivos, e dos indicadores de monitorização dessas políticas à luz do paradigma de Desenvolvimento Humano.

A partir de algumas leituras realizadas anteriormente, o trabalho de investigação partirá de um conjunto de pressupostos teóricos que irão orientar a investigação.

Os desafios da Globalização têm contribuído para a transformação dos sistemas educativos, colocando-lhes novos desafios e complexificando as questões que desencadeiam uma procura de novas respostas face às novas problemáticas.

Parte-se de um primeiro pressuposto de que a Educação ao Longo da Vida, em percursos de alternância do fazer, do ser, do integrar novos saberes surge, assim, como matriz essencial do Desenvolvimento Humano (Ambrósio: 2002).

Nesta perspectiva, a Educação ao invés de uma funcionalidade económica, deverá ser encarada como um meio de se chegar a um Desenvolvimento Humano Sustentado.

Deste modo, alguns autores que referirei mais adiante, defendem que para avançarmos no sentido de um Desenvolvimento Humano Sustentado teremos de reformular o pensamento Educativo por forma a repensar o sistema, as práticas, as actuações, as estruturas e as políticas. A reforma do pensamento Educativo, nesta perspectiva, torna-se essencial para um Desenvolvimento Humano Sustentado, no sentido de proporcionar dignidade às capacidades humanas seguindo uma ética global.

4. Questões de investigação

As questões de investigação que irão orientar este estudo, explicitam as perspectivas teóricas que iremos destacar, e que foram aprofundadas em leituras anteriores.

A questão fundamental deste estudo é: até que ponto os indicadores relativos à avaliação e monitorização das políticas educativas integram o novo paradigma da educação ao longo da vida, do desenvolvimento humano e correspondem aos objectivos educativos para o milénio num contexto de globalização?

Para ajudar a compreender esta problemática defini as seguintes questões:

- Que novos conceitos emergem da nova problemática existente entre educação e desenvolvimento, como Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Humano, Aprendizagem ao Longo da Vida?

- Quais são os factores de mudança e como ganha a pessoa centralidade no processo de desenvolvimento?
- Neste contexto de interdependências inseridas no processo de globalização, quais os quadros de pensamento político e ideológico das actuais políticas educativas ?
- Como se traduzem as orientações políticas e ideológicas em metas e objectivos educativos ?
- Quais são os indicadores que monitorizam e avaliam o progresso das políticas educativas em relação aos objectivos definidos?
- Existe convergência ou divergência, entre os objectivos estabelecidos para as políticas educativas, na perspectiva do Desenvolvimento Humano, e os indicadores pelas quais são avaliadas ?

Nota Conclusiva

Baseando o nosso estudo numa perspectiva que defende que a Educação do mundo de hoje deve servir a promoção do desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais, capazes de dotar o cidadão de autonomia e cidadania responsável, de acordo com as oportunidades e os espaços, este trabalho pretende analisar criticamente os indicadores de avaliação e monitorização das Políticas Educativas, ao nível mundial.

Para levarmos a cabo esta finalidade, o estudo beneficiou de contribuições de várias disciplinas, por forma a contribuir para uma visão complexa da realidade, que nos pudesse proporcionar a compreensão dos quadros político-ideológicos que orientam a definição de metas e objectivos para a Educação dos nossos dias, no sentido de um desenvolvimento humano sustentado.

A compreensão dos aspectos relativos à educação/formação, ao desenvolvimento humano e ao desenvolvimento sustentável, foram o ponto de partida para desenhar uma variedade de questões que pretendemos aprofundar com esta dissertação.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nota Introdutória

Sendo que, este estudo pretende fazer uma análise crítica e comparativa dos objectivos estabelecidos para as políticas educativas, criados a partir de um quadro de pensamento político-ideológico, e a adequação dos indicadores que avaliam essas políticas, consideramos importante aprofundar certos conceitos teóricos e seleccionar instrumentos metodológicos que nos proporcionem uma visão compreensiva e hermenêutica deste fenómeno social.

Neste capítulo iremos justificar a metodologia que acompanhou todo o processo de investigação. Consideramos necessário explicitar a relevância da metodologia escolhida para a compreensão da problemática desta pesquisa, e como, através dos instrumentos metodológicos seleccionados, nos foi possível analisar as interacções existentes entre as questões que orientaram a pesquisa, o contexto teórico desenvolvido e o trabalho empírico explorado.

1. Novos paradigmas de investigação em educação

Do ponto de vista da investigação científica, o ocidente teve uma influência muito marcada pela visão positivista, assente na explicação dos fenómenos através de leis gerais e universais e de lógicas causais e deterministas. Este pensamento tradicional baseava-se, sobretudo, em metodologias quantitativas, tendo em vista a separação entre o sujeito e o objecto, procurando através de explicações causais reproduzir a fielmente a realidade.

O período de reconstrução do pós II Guerra Mundial e a necessidade de reerguer a economia europeia, foi suportado por este paradigma positivista. No que diz respeito à Educação, a “Teoria do Capital Humano” realçava a relação de causa/efeito entre os investimentos na Educação e o desenvolvimento económico, procurando responder às necessidades do mundo industrial.

O pensamento científico era marcado pelas regras das Ciências ditas exactas, que isolavam os fenómenos em relação ao seu contexto, por forma a se poderem desenvolver explicações deterministas e causais, que revelavam um afastamento do investigador em relação ao objecto.

Hoje em dia, o alargamento cada vez maior dos efeitos da globalização no processo de desenvolvimento das sociedades, alerta para a necessidade de uma questionação cada vez maior da realidade complexa, para a qual o pensamento positivista determinista não tem explicação.

A compreensão da realidade complexa, na opinião de Victor Marques dos Santos, exige uma ruptura paradigmática. Neste sentido, este autor aponta para o aprofundamento da noção de *complexidade*, para que possamos abordar o fenómeno da globalização como uma transformação qualitativa que se desenvolve “*no sentido de uma mudança sistémica complexificante*” (2002, p. 56).

Esta mudança sistémica complexificante, é necessária devido à inadequação entre os nossos saberes e a realidade actual. Isto porque uma visão disciplinar e segmentada proporcionada por saberes compartimentados não nos permite uma leitura das interacções entre as partes e o todo, das entidades multidimensionais, que hoje em dia contornam os problemas essenciais.

Esta visão complexa da realidade, permite-nos uma inteligibilidade da realidade que baseada na crença de que “*todos os problemas particulares só podem ser colocados e pensados correctamente no seu contexto, e o próprio contexto*”

destes problemas, deve ser colocado, cada vez mais, no contexto planetário” (Morin, 2002, pp. 13).

Para Morin, o desafio da globalidade é, ao mesmo tempo, o desafio da complexidade² e esta complexidade verifica-se quando diferentes componentes de um mesmo fenómeno são inseparáveis, constituindo um todo interactivo, interdependente. Seguindo esta ideia, podemos depreender que o desenvolvimento próprio do nosso mundo contemporâneo, nas suas diferentes dimensões (política, social, económica, cultural, etc.) obriga a uma leitura complexa que permita a sua inteligibilidade.

Ou seja, embora o pensamento científico, nos tenha levado a partir do complexo para chegar ao simples, eliminando tudo o que representa a desordem e a contradição, o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar a informação no seu contexto, no seu todo em relação com as partes.

“O conhecimento evolui pela sua capacidade de contextualizar e de globalizar” (Morin, 2002, pp. 16).

Se nos aproximarmos de uma noção de globalização caracterizada pela variação das interacções, pelo aumento das sinergias e aumento dos efeitos sobre os comportamentos, o conceito de globalização passaria assim a definir um processo multidimensional e transdimensional, aproximando-nos, assim, de uma dimensão do conceito mais complexificante.

Esta complexidade prende-se, mais precisamente, com o facto do processo de globalização ser um processo dinâmico e não um fenómeno estático que transcende os seus efeitos além das fronteiras territoriais, não dependendo de uma conjuntura temporal ou política.

Esta abordagem complexa da realidade, implica uma revisão complexa e profunda das várias áreas disciplinares do conhecimento científico, aquilo a que Victor Marques dos Santos chamou de *“arrumo periódico de saberes”*, levando a uma mudança paradigmática (2002, pp. 67).

Este novo paradigma de que falamos destaca as relações dos indivíduos com os seus contextos, dando uma centralidade cada vez maior à Pessoa enquanto actor no seio do desenvolvimento das sociedades.

No que diz respeito à investigação em educação, esta tendência tem-se vindo a afirmar cada vez mais³. Os estudos sobre Educação têm vindo a conjugar vários métodos e técnicas de investigação, esbatendo as barreiras que separavam as metodologias quantitativas das qualitativas.

Isto porque os estudos exclusivamente quantitativos, não abarcam fenómenos fundamentais para a compreensão das realidade, como aqueles que se prendem com os contextos onde se desenvolvem. Conjugiar uma análise quantitativa com uma análise qualitativa pode facilitar a leitura dos dados tendo em conta os contextos donde emergem. Esta visão complexa, a partir de

² Seguindo as ideias de Morin, consideramos a essência do conceito de “complexidade” como “o que é tecido em conjunto”.

³ A Rede Europeia do Pensamento Complexo e a Associação para o Pensamento Complexo, reúnem inúmeras comunicações e artigos que espelham a evolução da abordagem da complexidade na Europa, vide www.mcxapc.org

abordagens diversas pode contribuir para uma compreensão mais global e profunda da realidade.

No que diz respeito à investigação na área das Políticas Educativas António Teodoro, referindo-se a Roger Dale, identifica três abordagens mediante as quais os estudos sobre política educativa podem ser entendidos, conforme o seu projecto. Neste sentido são identificados: o projecto de administração social; a análise política; e o projecto baseado na ciência social.

Na perspectiva do projecto de administração social, Teodoro aponta como principal vector as propostas de melhoramento do funcionamento de um dado aspecto da educação, onde estão realçados os problemas práticos e localizados, através da focalização em políticas nacionais e em problemas específicos. Esta é uma abordagem com um carácter mais intervencionista e prescritivo.

A segunda abordagem é a da análise política. Esta perspectiva de estudo sobre as políticas educativas, é uma perspectiva mais ampla que procura contribuir para uma *“formulação efectiva e eficiente de políticas sociais, independentemente do seu conteúdo concreto”*. Nestes estudos o enfoque está na decisão política e na procura de alternativas, através do reconhecimento da complexidade da interdependência das finalidades e dos processos de decisão.

A perspectiva dos cientistas sociais que procuram descobrir o modo de funcionamento das coisas, é a terceira perspectiva, que visa aprofundar uma área das ciências sociais.

Este nosso estudo tenciona procurar a convergência destas três abordagens que, a nosso ver, estão interligadas e interdependentes. Assim, o estudo irá ser desenvolvido no sentido de fazer uma leitura das três abordagens relacionando-as, tentando verificar se para determinada política há lógica e coerência entre as três perspectivas, por forma a construir uma visão complexa da realidade educativa.

No âmbito do nosso estudo referimos ainda a evolução de outra corrente na investigação em educação - A *Educação Comparada* - que surge nos anos 90 e que começou por se basear numa lógica estatística para situar os países em função de indicadores, no sentido de medir o seu nível de progresso. Assistese, assim, à emergência de uma série de classificações internacionais, que para além de descreverem situações, constróem categorias de pensamento, definindo modalidades de acção e de formulação de políticas educativas

Para António Nóvoa (1995), a *Educação Comparada* existe devido a problemáticas educativas que são comuns a diversos países, suscitadas, em grande medida, pela emergência de um sistema mundial ao nível económico, mas também ao nível da Educação e da Cultura. A crise do Estado-Nação, levaram ao repensar das tradicionais formas de tomada de decisão em matéria educativa. Também o alargamento e a expansão em rede da investigação científica originou uma reforma na reflexão educacional.

Nóvoa propõe uma reconfiguração da Educação Comparada, baseada num investimento intelectual e num aprofundamento conceptual, que proporcione a construção de novas teorias que ajudem a identificar novos problemas, através de novos modelos de análise que não tenham como referência dados estruturais, mas que tenham em conta práticas discursivas dos diferentes

actores. Deste modo, poder-se-ia alargar o repertório metodológico do trabalho comparativo.

Hoje em dia, as organizações internacionais como o banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, etc., dedicam-se a elaborar estudos comparativos acerca dos sistemas educativos nos vários países, por forma a destacar boas práticas e ao mesmo tempo, realçar as assimetrias existentes entre as várias regiões do mundo.

2. Metodologia Geral e Caminho Heurístico

A centralidade que é atribuída à educação nos processos de Desenvolvimento Humano, coloca problemas complexos ao estudo das políticas educativas.

Para esta problemática centrada nas dinâmicas inerentes aos fenómenos sociais pensamos ser adequada uma abordagem multi e transdisciplinar, que sustente uma visão complexa da realidade.

Não procuraremos ter um percurso pré-definido para esta investigação, mas sim, um percurso caracterizado pela interacção simultânea entre a reflexão teórica e o trabalho empírico.

Ou seja, a principal preocupação é desenvolver uma análise crítica e compreensiva, ao nível macro, através da clarificação de conceitos que ajudarão à construção de um quadro teórico de referência multidisciplinar.

No que diz respeito ao trabalho empírico, a investigação será baseada numa análise crítica e comparativa dos objectivos e indicadores das políticas educativas no contexto do pensamento e das ideologias contemporâneas em relação ao desenvolvimento das sociedades, para que se possam identificar tendências e hipóteses que ajudem a formular novos modelos compreensivos. Através de uma análise crítica e comparativa irão ser procuradas causas de evolução e a compreensão do sentido dessas evoluções.

As abordagens comparativas internacionais, permitem uma análise dos fenómenos educativos não só a partir de contextos nacionais, mas também internacionais, que espelham melhor as influências do processo de globalização.

Esta perspectiva macro onde pretendemos situar este trabalho, recorrendo à análise do sistema mundial moderno, através das orientações das Organizações Internacionais para as políticas educativas, será o suporte empírico para compreender e analisar o processo de acompanhamento e monitorização das políticas educativas.

António Teodoro, referindo-se a John A. Codd, refere que o estudo das políticas educativas constitui um processo de pesquisa que pode fornecer informações importantes que apoiem o processo de elaboração das políticas educativas por forma a produzir recomendações para a sua implementação prática. Noutra perspectiva, o estudo sobre as políticas educativas poderá proporcionar uma apreciação crítica sobre as políticas existentes através da análise dos processos que determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os

pressupostos e as ideologias que estão subjacentes à sua construção (2003, p. 17).

“A redacção de uma pesquisa no campo das Políticas Educativas, decorrendo directamente da própria problemática e das hipóteses formuladas, deve, ela própria, ser construída nesse vaivém constante entre a recolha, a análise de dados, o debate e a sua apresentação escrita, de forma a potenciar esse processo de descoberta de diálogo” (Teodoro, 2003, p. 25).

Nesse sentido, este estudo desenvolveu-se numa dialéctica entre a construção do quadro teórico e o desenvolvimento do trabalho empírico.

3. A construção do modelo de análise

Apresentamos neste capítulo, o modelo de análise que constituiu o ponto de partida para o trabalho empírico que foi sendo corrigido, limitado e completado ao longo de toda esta investigação. Consideramos que faz sentido apresentar um modelo daquilo que consideramos ser o essencial da relação entre Educação e Desenvolvimento, no contexto em que nos inserimos.

Trata-se de um modelo de análise que orienta toda a investigação e que foi o produto de uma dialéctica entre o quadro teórico e o trabalho empírico.

De acordo com Gélinas e Fortin (2001, p. 138):

“L'étape de la modélisation est réalisée par l'intervenant-analyste après avoir réalisé la collecte d'information. Elle sert à traduire les discours entendus sur la situation problématiques en modèles logiques”.

Sendo impossível procurar compreender toda a realidade complexa que contextualiza a problemática em que nos centramos seleccionámos a questão da definição de políticas educativas em termos de objectivos e a sua avaliação, em termos de indicadores. O tipo de questões que guiaram esta pesquisa levaram-nos a reconhecer o contraste que existe o discurso e a prática, ou seja, a incoerência que existe entre as filosofias traduzidas em objectivos para a educação e o desenvolvimento, e a forma como o seu progresso é avaliado.

O percurso que desenvolvemos e as questões que colocámos inicialmente foram sendo alargados pelas contribuições teóricas aprofundadas e pelo *corpus* construído. Desenvolvemos o nosso modelo de análise para permitir um trabalho sistemático de recolha e análise de dados, a partir de um modelo que definisse a nossa problemática e que precisasse o campo de análise.

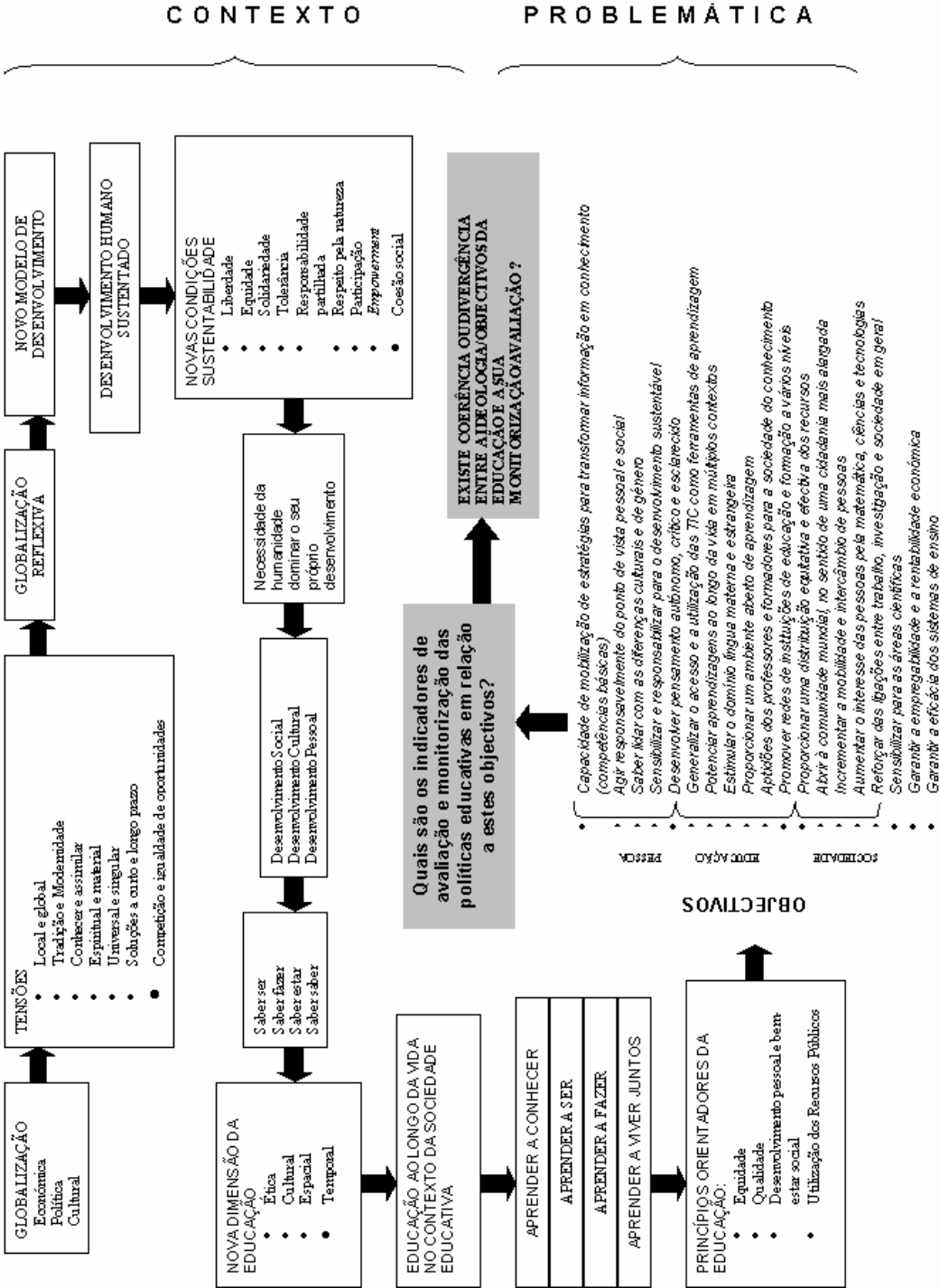
A definição de questões permitiu-nos orientar todo o nosso trabalho não só no enquadramento teórico como na selecção dos documentos e dos dados analisados por forma a testar o modelo de análise sintetizado.

Neste modelo de análise começámos por delinear os principais factores de mudança do contexto actual e as tensões que provocam, bem como as necessidades que daí emergem. Esta caracterização proporciona-nos o enquadramento da problemática delimitada da qual emerge a hipótese de partida. A construção deste modelo pareceu-nos útil para, não apenas ajudar a construir o pensamento que orienta a problemática, como também, caracterizar o processo de desenvolvimento das sociedades actuais numa dialéctica entre as concepções e as novas finalidades impostas para a educação. Esta

dialéctica traduz-se no fio condutor de todo este trabalho de pesquisa, quer na sua componente teórica, quer na sua componente prática.

A nossa análise irá privilegiar a análise da convergência ou divergência entre as finalidades e objectivos da educação explícitos nos discursos político-ideológicos e os indicadores que avaliam a qualidade da educação em relação a esses objectivos.

QUADRO 1 - MODELO DE ANÁLISE



4. Metodologia do trabalho empírico

Visto que o nosso objecto de investigação é a análise crítica e comparativa dos quadros político-ideológicos de definição das políticas educativas, traduzidos em metas e objectivos, e dos indicadores de monitorização dessas políticas à luz do paradigma de Desenvolvimento Humano, parece-nos que os pressupostos epistemológicos e metodológicos subjacentes devam estar de acordo com a visão complexa da realidade em que nos centramos, por forma a abarcar as dinâmicas inerentes aos fenómenos por nós estudados.

Neste contexto, a lógica subjacente à abordagem metodológica seleccionada, tentou corresponder à problemática analisada, às questões em relação a ela colocadas, ao enquadramento teórico aprofundado e ao trabalho empírico desenvolvido.

Esta pesquisa pretende proporcionar uma visão holística da realidade sem a preocupação de formular leis gerais (Alves, 1997, p 71) e com esse propósito desenvolvemos uma abordagem de tipo qualitativa que nos permitiu desenvolver modelos de análise próprios com técnicas de recolha e tratamento de dados adequados.

Para podermos identificar as tendências e hipóteses que nos ajudem a construir novos modelos compreensivos, desenvolvemos uma análise comparativa.

“Do ponto de vista da investigação, o interesse nas abordagens comparativas reside na possibilidade que oferecem de identificar convergências e divergências num domínio particular, e a finalidade científica reside na procura das causas, e na compreensão do sentido dessas mesmas evoluções” (Pires, referindo-se a Comaille, 2002, p. 99/100).

No que diz respeito ao campo de estudo da Educação, António Nóvoa (1995) refere que as abordagens comparativas permitem a análise de fenómenos educativos não apenas de acordo com o seu contexto nacional, mas numa visão global que abarca o processo dinâmico de globalização e os seus impactos na Educação.

As limitações desta abordagem, prendem-se com o facto de termos de situar a nossa análise em contextos histórico, político, social e cultural particulares, ou seja, situando de forma precisa os fenómenos no seu contexto. Neste sentido, estamos conscientes da necessidade de uma “prudência metodológica” (Pires, referindo-se a Goussot, 2002, p. 100), que nos alerta para o facto de estarmos a envergar por uma abordagem que nos permite apenas uma análise aproximada dos processos de construção das políticas educativas, tendo em conta as referências culturais de cada instituição por nós analisada.

Em relação ao campo de análise por nós delimitado, voltamos a referir o objecto de análise desta pesquisa: a análise crítica dos indicadores de monitorização das políticas educativas à luz do paradigma de Desenvolvimento Humano

Para cumprirmos o objectivo proposto nesta investigação, delimitámos o campo de análise documental à escala internacional, de modo a podermos identificar as principais referências, ao nível mundial, para a formulação das políticas

educativas, a nível nacional. Neste sentido delimitámos a nossa pesquisa às principais organizações internacionais com preocupações no campo da educação, e que produzam documentos de referência importantes para as políticas educativas nacionais. Trata-se de uma análise documental a fontes primárias, ou seja, documentação produzida directamente pelas organizações onde estão reunidos os dados pertinentes para este estudo, procurando corresponder o campo de abrangência dos documentos e o campo de análise da investigação.

Assim, o conjunto de organizações delimitadas foram: Nações Unidas (PNUD e UNESCO) OCDE, Banco Mundial. Posteriormente, alargámos o campo de pesquisa ao contexto europeu pois considerámos que a União Europeia se tornou uma instituição de importante referência para as políticas educativas dos países que fazem parte da União.

Neste sentido, a nossa análise teve por base os principais documentos de referência publicados por estas instituições, documentos estes que definem os objectivos e metas propostos para a educação, e que fazem a avaliação dos resultados dos sistemas educativos, em relação aos objectivos delineados.

A identificação dos principais documentos produzidos por estas organizações internacionais (ver anexos), foi o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental, que nos permitiu definir um conjunto de referências documentais com relevância mundial para a Educação.

A partir desta diversidade de fontes documentais de natureza política, foram identificados um conjunto de objectivos para a Educação e os indicadores que monitorizam o processo de construção desses objectivos.

O material documental reunido forneceu-nos posteriormente um conjunto de elementos que considerámos fundamentais e que constituem o *corpus* da investigação, que não é mais do que o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, p. 90).

Os documentos que permitiram a análise da nossa problemática são vastos. Foi, então, necessário proceder a uma selecção desses documentos tendo por critério de escolha o destaque a nível mundial que estes documentos têm, no sentido de serem aceites como documentos de referência para a educação, e produzidos por instituições dedicadas ao estudo científico desta problemática

Este material recolhido foi sistematizado e posteriormente organizado numa grelha de leitura construída com base numa análise de conteúdo, por forma a permitir uma leitura comparativa e crítica dos dados (ver anexos).

Optámos por trabalhar os dados dos documentos mais recentes, susceptíveis de nos fornecerem informações sobre o problema levantado. No entanto acreditamos que como muitos destes documentos são produzidos anualmente, a validade do nosso estudo poderá ser efémera, e alguns dados desta pesquisa e a análise que deles resulta, poderão, a curto-prazo, estar desactualizados. No entanto, consideramos que este nosso trabalho poderá contribuir para a reflexão e o debate da problemática, aqui tratada.

A opção pela técnica da análise de conteúdo, prende-se com o facto de nos ser facilitada a análise dos documentos, através da descrição dos seus conteúdos.

“O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise, é a correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados” (Bardin, 2004, p. 36).

Tal como refere Jorge Vala (2001, p. 103) a análise de conteúdo não deve apenas servir a descrição, sendo necessária a passagem à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características dos documentos analisados e da informação recolhida e sistematizada. É o que Bardin refere como inferência, que nos permite caracterizar as condições de produção da informação analisada.

“A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências , com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 2001, p. 104).

A leitura crítica dos dados recolhidos foi feita a partir da elaboração de um conjunto de questões que surgiram quer do quadro teórico, quer dos quadros de pensamento ideológico e políticos que orientaram as fontes documentais por nós analisadas, quer da articulação com as questões de investigação anteriormente definidas e que orientaram todo o estudo.

Ou seja, o material sujeito a análise de conteúdo foi o resultado de *“uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção”* (Vala, 2001, p. 104). Assim, a análise de conteúdo permite-nos fazer inferências sobre a fonte e o contexto que gerou os dados em análise, bem como o destinatário dessas informações, ou seja, os governos dos vários países que orientam as suas políticas tendo por base a informação desses documentos. Pretendemos contribuir para aquilo que Jorge Vala refere como a *“desmontagem de um discurso”* e *“produção de um novo discurso”* através de uma nova significação criada a partir do estabelecimento de novas correlações entre os dados dissociados da fonte que os produziu para serem recolocados num novo contexto construído a partir dos objectivos do estudo (2001, p. 104).

Neste contexto, salientamos a importância da análise temática como forma de *“descobrir as unidades de sentido que compõem a comunicação e cuja presença pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”* (Bardin, p. 111).

A partir da análise do quadro teórico e do *corpus* da investigação, foram criadas categorias e subcategorias de análise no sentido de permitir a *“classificação dos elementos de significação consitutivos”* (Bardin, 2004, p. 32). Através da análise de categorias temáticas pudemos evidenciar os indicadores que nos permitem inferir sobre outras leituras que não a contida nos documentos no sentido de desenvolver *“uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta ou referência”* (idem, p. 40).

Foi então criado um sistema de termos chave com base na significação central de conceitos que explicitámos no referencial teórico, e que para nós funcionaram como atribuição de sentido.

Nesse sentido, a construção das categorias, neste estudo, foi feita em dois momentos. Ou seja, foi feita a priori a partir dos principais conceitos que

salientámos no referencial teórico em relação aos problemas por nós levantados, e foi feita a posteriori, aquando do trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que nos permitiu *“estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da sua problemática teórica e das categorias concretas dos materiais em análise. Neste caso, as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar”* (Vala, 2001, p. 112).

Consideramos importante salientar a dificuldade que sentimos no tratamento dos dados recolhidos das várias fontes documentais, visto que existe uma grande heterogeneidade de indicadores identificados por cada organização.

Nota conclusiva

Este capítulo pretendeu definir os aspectos metodológicos deste estudo, bem como o modelo de análise, no qual está baseado. Pretendemos assim justificar as nossas opções metodológicas, tendo em conta a problemática alargada que pretendemos analisar.

C O N C L U S Õ E S P A R T E I

Esta primeira parte do nosso trabalho destinou-se à identificação da problemática na qual se centra o estudo e a contextualização científica e social que justifica a sua pertinência.

Neste sentido, procurámos evidenciar as tensões que caracterizam as sociedades contemporâneas e que exigem a procura de um equilíbrio quer pessoal quer da sociedade.

Neste contexto, foram apresentados as motivações, a finalidade o objecto e o objectivo da pesquisa relacionando-os com os pressupostos de partida e as questões de investigação que orientaram o estudo.

As opções metodológicas foram articuladas com os objectivos propostos para o estudo, tentando contribuir para uma visão complexa da realidade. Esta problemática levou-nos a optar por uma abordagem qualitativa baseada numa análise de conteúdo que nos proporcionasse uma outra leitura dos documentos seleccionados. A abordagem comparativa possibilita-nos a identificação das tendências e hipóteses que nos ajudem a construir novos modelos compreensivos.

Em termos gerais, esta parte do trabalho traduz-se na apresentação do processo que desenvolvemos ao longo deste estudo. Partimos de uma delimitação dos objectivos do estudo, para depois definirmos um quadro referencial teórico que orientou toda a pesquisa. A pesquisa documental de fontes primárias e a sua análise de conteúdo proporcionaram-nos a constituição de um *corpus*, que foi analisado a partir de uma definição de categorias feita com base numa primeira leitura do material recolhido e nas contribuições do referencial teórico.

PARTE II

QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

Introdução

A II Parte deste estudo pretende enfatizar as características mais marcantes das sociedades ocidentais que, desde a década de 80, têm vindo a atravessar uma série de mudanças profundas, para umas com contornos mais positivos, para outras com consequências mais negativas. Estas consequências estendem-se ao plano económico, social, político, cultural, exigindo, para isso, uma análise transversal e reflexiva no sentido de uma compreensão mais global.

Esta perspectiva analítica, obriga-nos a uma revisão dos conceitos e a uma questionação profunda sobre as várias perspectivas tradicionais de análise e os paradigmas que as suportam.

Ao desenvolver uma abordagem complexa da realidade, destacando alguns dos traços mais marcantes ao nível social, político, cultural e económico, tentaremos compreender melhor estes fenómenos e as consequentes problemáticas, no sentido de fortalecer uma cidadania global.

Sentimos a necessidade de, embora de forma sintética, compreender as relações fundamentais e as interdependências que se manifestam em torno destes três grandes conceitos – globalização, desenvolvimento, educação.

Não é nossa intenção, no âmbito deste trabalho, fazer um estudo exaustivo sobre a globalização, o desenvolvimento e as teorias da educação mas, como os nossos objectivos e a questão de investigação se relacionam com a problemática da educação e o desenvolvimento no contexto da globalização, achámos importante aprofundar estas problemáticas.

Nesse sentido, esta parte teórica começará por analisar o fenómeno da globalização e os seus efeitos, enquanto contexto actual de mudança acelerada e sistémica, indutora de grandes transformações.

A reflexão teórica será desenvolvida de forma multifacetada, permitindo contextualizar algumas das características deste processo, tendo em vista a construção de uma compreensão aprofundada baseada na convergência de várias disciplinas das ciências sociais, de forma a identificar novos paradigmas e novas perspectivas.

CAPÍTULO III

A GLOBALIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES

Nota introdutória

Este capítulo tem como objectivo, desenhar um quadro teórico em torno das principais características do processo de globalização, por forma a fornecer uma inteligibilidade das transformações económicas, políticas e culturais que o definem.

Neste sentido iremos reflectir sobre o confronto de várias tensões que se reflectem quer no plano político, quer no plano social, no cultural e no económico, que provocam um sentimento de desequilíbrio que nos faz viver numa constante procura de certeza e referências. O percurso turbulento que vivemos, dadas as transformações que nos assolam com demasiada rapidez, e que nos colocam numa encruzilhada de mudança de valores, de modelos e de estruturas sociais, hoje ganha contornos mais nítidos através da reflexividade pessoal e social sobre o rumo do nosso desenvolvimento. O enorme dinamismo económico trouxe simultaneamente uma enorme riqueza e custos demasiado elevados, originando tensões que abrangem todas as dimensões das sociedades.

1. O Fenómeno da Globalização: conceito e dimensões

A partir da segunda metade do século XX muitos autores têm vindo a debruçar-se sobre as enormes transformações que assolaram o mundo. Algumas dessas correntes teóricas e ideológicas assentam essencialmente em explicações relacionadas com o desenvolvimento do capitalismo como uma das principais dinâmicas impulsionadoras do mundo globalizado, sustentada por uma lógica de acumulação, uma produção exponencial, e um aumento das relações comerciais, que pressupõem um consumo crescente.

Todas estas dinâmicas originaram uma série de outras transformações que modificaram totalmente o modelo de desenvolvimento das sociedades. Neste sentido, os Estados-Nação reorientaram as suas políticas para objectivos e metas, de modo a equilibrar a economia nacional com o mercado mundial, multiplicando as interdependências entre os Estados.

Esta reorientação obriga a que muitas actividades passem a deixar de ter um carácter nacional para assumirem um carácter transnacional, levando a uma consequente expansão de modas e ideias, mais aceleradas pela facilidade nas comunicações electrónicas e rápidos meios de transporte.

Emerge, assim, uma cultura global, onde nada é isolado, e onde todos os aspectos sociais ou individuais estão inter-relacionados sistémicamente, em todo o planeta.

Neste contexto, partilhamos da ideia de Alexandre Melo, quando este afirma que o ponto de partida para a compreensão do mundo de hoje, é a análise da noção de globalização (2002, p. 16).

Isto porque a globalização se tornou um conceito bastante usado para contextualizar, enquadrar e explicar a realidade das sociedades contemporâneas. No plano das ciências sociais, este conceito, tem levado a desenvolver análises mais transdisciplinares e transversais, abrangendo várias áreas do conhecimento científico.

Constatamos que as várias definições existentes de Globalização, partilham a identificação dos elementos económicos envolvidos no conceito, e convergem na ideia das dimensões humana e ambiental como um factor de potencial risco para o bom desenvolvimento do processo da globalização económica.

Verifiquemos, então, algumas dessas contribuições de autores para o conceito de globalização.

Na nossa análise encontramos autores que defendem que os fundamentos da teoria da globalização se concentram na relação entre organização social e territorialidade, e que essa relação é determinada pelos tipos de troca que a cada momento predominam nas relações sociais: trocas materiais; trocas políticas; trocas simbólicas (Malcom Waters, 1999, p.8).

A ideia do mundo como um local mais pequeno e mais próximo e, ao mesmo tempo, mais alargado, no que diz respeito aos contextos locais e globais e à extensão das suas relações sociais, é outra das principais características do processo de globalização. Neste sentido, de acordo com Santos (2002), o termo globalização *“se refere a um processo de desenvolvimento acelerado de interconexões complexas entre sociedades, culturas, instituições e indivíduos a nível mundial”*.

Numa perspectiva mais economicista, existem um enorme consenso na descrição da globalização como um processo de conversão das economias nacionais distintas, numa economia mundial integrada (Horst e Klodt 2001, p. 162).

Peter Dicken (1998), acrescenta ainda que a globalização é como uma complexa rede de processos que se inter-relacionam, envolvendo não apenas uma extensão geográfica da actividade económica, como também a integração funcional dessas actividades internacionalmente dispersas.

“We live in a world of increasing complexity, interconnectedness and volatility; a world in which the lives and livelihoods of every one of us are bound up with processes operating at a global scale” (Dicken, 1998, p. 5).

No entanto, existem outros autores que referem que a globalização tem também a sua própria dimensão demográfica e de mobilidade, que se traduz numa rápida movimentação de pessoas das áreas rurais para os grandes centros urbanos, alterando significativamente os seus estilos de vida agora mais ligados à vida global, à alimentação, aos mercados e às tendências de entretenimento globais (Friedman, 2000, p. 38).

Neste contexto, Friedman define a globalização como *“a integração do capital, da tecnologia e da informação para lá das fronteiras nacionais, criando um mercado global único e, em certa medida, uma aldeia global”* (2000, p. 471).

Assim, o conceito de complexidade surge, também, para explicar e compreender a globalização, através das suas duas características diferenciadoras: a interacção entre os elementos do conjunto e a combinação deles numa unidade completa (João Ferreira do Amaral, 2003, p. 48). Nesta visão, a interacção entre as partes do mundo vai-se reforçando, e a intensidade dessa interacção aumenta com o próprio desenvolvimento do todo mundial.

A partir da análise destas contribuições teóricas para a definição do conceito de globalização, identificamos, tal como refere Alexandre Melo, duas clivagens relevantes na definição deste conceito: de um lado, temos os que entendem que a palavra designa uma característica do real de um processo histórico em curso, e os que a consolidam como uma doutrina que inspira um programa ideológico em vias de aplicação; por outro lado, temos aqueles que acham que

a globalização é uma coisa boa, e os que acham uma coisa má (Melo, 2002, p. 17).

Um dos factos mais apontados é que, de todos estes cenários, resultou uma desregulação financeira global que inundou as economias nacionais tornando-as imprevisíveis; também as democracias foram gravemente abaladas, devido à redução do poder dos indivíduos levando a uma falta de participação nos processos democráticos; e, diariamente, vivemos uma destruição ambiental nunca antes assistida, devido ao abuso dos recursos naturais.

No entanto, a globalização não é uma opção, mas sim uma realidade, que embora tenha não seja um fenómeno novo, hoje assume novos contornos. Assistimos assim, àquilo que Schwartz, Eamonn e Boyer (1999, p. 2) chamam de confronto de paradigmas: o paradigma da era industrial e o paradigma da era do conhecimento.

O resultado da emergência de uma globalização reflexiva, como refere Malcom Waters, pode vir a facultar uma visão global do mundo, onde cada um é ao mesmo tempo um indivíduo e um membro da espécie humana (1999, p. 61) ou seja, as sociedades passam a pensar sobre si mesmas, e a pensar no seu devir (Giddens, 2001).

É neste sentido que Alexandre Melo (2002, p. 25) defende que a globalização começa quando um grupo de seres humanos toma consciência da existência de um outro grupo de seres humanos.

“É um processo enquanto experiência partilhada do mundo e tomada de consciência das dimensões e forma desse mesmo mundo” (Melo, 2002, p. 25).

Esta partilha do mundo, assenta num processo em que qualquer indivíduo, devido à aceleração dos ritmos de circulação de informação, em qualquer parte do mundo é afectado pelos comportamentos dos outros indivíduos, o que provoca o aumento da interacção entre os indivíduos (João Ferreira do Amaral, 2003, p. 48).

Nesta lógica, este autor define a globalização como um sistema não linear. *“Os sistemas complexos não lineares têm duas características importantes: comportamentos altamente erráticos ao longo do tempo, apelidados de comportamentos caóticos, e uma grande sensibilidade a pequenas alterações de estrutura (...) em que alterações aparentemente insignificantes podem levar a profundas mudanças de trajetória”* (Amaral, 2003, p. 49).

Esta abordagem complexa da realidade pode ajudar-nos a compreender os efeitos da evolução económica, social e política do mundo, que originaram uma sociedade de risco e incerteza, potencial alvo de acções individuais que podem mudar a trajetória da humanidade¹.

Verificamos, assim, que, de acordo com Vítor Marques dos Santos (2002, p. 47) há que distinguir duas perspectivas de análise do fenómeno da globalização. Por um lado temos uma perspectiva que o autor considera mais estrita, que pressupõe uma abordagem exclusivamente económica do

¹ Através da Rede MCX/APC - Programme Européen "Modélisation de la Complexité" e Association pour la Pensée Complexe – temos vindo a acompanhar inúmeras comunicações e publicações que não referimos, mas que nos têm aproximado das Teorias da análise dos sistemas complexos.

fenómeno, por outro lado temos uma análise mais extensa do conceito que inclui os seus efeitos em termos de ambiente relacional.

Neste sentido, e depois de analisar alguns contributos para o conceito de globalização, iremos de seguida aprofundar aquela que parece ser a abordagem, mais generalizada, a abordagem económica do fenómeno.

1.1. A Globalização Económica

Foi Théodore Levitt que em 1983 começou a utilizar o termo globalização para designar a convergência global dos mercados. Tratava-se de um processo de reorganização e reorientação das economias nacionais *“segundo critérios de um mercado global, em função de um contexto de fluxos e transações transnacionais processadas através de um sistema de redes de empresas”* (Santos, 2002).

Desde Levitt até aos nossos dias, muitos autores reflectiram sobre a evolução do processo de globalização económica, considerando-o como uma sucessão de fases.

Malcom Waters (1999) apresenta-nos a evolução do processo de globalização económica em três fases.

A primeira fase, a que ela chama *“economia capitalista”*, define claramente os seus contornos no período de 1600 a 1870, assumindo a forma de impérios absolutistas em decadência com fracos Estados-Nação em emergência, acompanhados de ligações transgeográficas de mercadores e comerciantes.

Entre 1870 e 1970, período que Waters identifica como *“economia política”*, assistiu-se à emergência das relações económicas internacionais, onde o poder do Estado depende da capacidade da sua economia, das suas empresas nacionais, de modo a poder influenciar o sistema económico internacional através dos fluxos de trabalho, comércio e investimento. Para Waters, esta foi a segunda fase do processo de globalização económica.

A terceira fase é a chamada *“economia cultural”*, e é, na opinião do autor, a fase actual onde os mercados vão para lá dos Estados e das unidades de produção económica, para serem mais humanizados e individuais *“tornando-se uma economia reflexivamente globalizada”* (1999, p. 91).

Também na perspectiva do processo de globalização como uma sequência de fases, Wolfgang, Riel e Stevens referem-se ao processo de globalização económica como um conjunto de acontecimentos excepcionais que têm vindo a acontecer ao longo da História Económica, sendo que estes períodos são os chamados períodos de *expansão duradoura*². Na opinião destes autores ocorreram dois acontecimentos com características excepcionais: um nas últimas décadas do século XIX, com a Revolução Industrial, e outro a seguir à II Guerra Mundial (2001, p. 12).

² Período este que estes autores consideram estarmos a atravessar, com a globalização económica. Na opinião destes autores para se considerarem estes acontecimentos excepcionais, é necessário que tenham duas características essenciais: um ritmo de desenvolvimento acima da média; uma interdependência de múltiplos factores que se inter-relacionam numa conjuntura histórica específica, desencadeando ritmos de incrível rapidez de transformações socio-económicas e de crescimento de produtividade. Este conjunto de características é o que estes autores defendem como sendo um período de expansão duradoura.

Também Lipsey partilha da opinião que a história mundial já conheceu outros períodos com estas mesmas características do período que estamos a viver. Exemplifica com a Era Mecânica que descreveu o período de 1500 a 1870 na Europa, época que revolucionou a forma de produção que passou a ser mecanizada. A Era Electrónica, para Lipsey, descreve o período de 1870 até aos nossos dias (2001, p. 58).

Ou seja, muitos autores defendem que o processo de desenvolvimento da economia mundial não é uma sequência contínua de fenómenos, mas sim um processo descontínuo onde se intercalam períodos de crescimento de produção e de trocas comerciais, acompanhados por uma expansão demográfica com períodos de estagnação e recessão (Dicken, 1998, p. 20).

Mas como poderemos caracterizar a fase actual do processo de globalização económica?

Preocupado com o papel do mercado global está a desempenhar na transformação dos parâmetros do desenvolvimento, Philip McMichael (1996) afirma que em qualquer parte do mundo estamos a participar no processo social global a que chamamos globalização onde as interdependências entre as pessoas, as comunidades e as nações são imediatas.

“The global market place is a tapestry of commodity exchanges that bind producers and consumers across the world” (McMichael, 1996, p. 1).

Para Wolfgang, Riel e Stevens o contexto actual é, como referimos anteriormente, caracterizado por um período de expansão duradoura, ou seja, um período de dinamismo económico de longo-prazo, assente em 5 pilares (2001, p. 16):

- Instrumentos ou tecnologias para aumentar a capacidade de criação de valor;
- Estruturas institucionais económicas e sociais que permitem gerir o risco, a incerteza e melhorar a transparência;
- Factores quantitativos ligados aos recursos naturais, e ao capital fixo e humano, que são considerados factores de produção;
- Forças concorrenciais que fomentam a produtividade e as inspirações motivadoras que conduzem à inovação.

Na opinião destes autores, é a evolução de cada um destes factores que definirá o rumo do dinamismo económico actual

Para que no século XXI seja accionado um novo período de expansão, estes autores defendem que terá de se verificar o desenvolvimento de uma economia e sociedade do conhecimento à escala mundial, acompanhada de uma economia global baseada nos fluxos internacionais de comércio, investimento e tecnologia, procurando atingir uma sustentabilidade ambiental a nível global (*idem*, p. 22).

No entanto, tudo estará dependente das escolhas políticas actuais que determinarão os resultados futuros.

Como temos vindo a identificar, existem várias noções para explicar o período económico que vivemos, Schwartz, Eamonn e Boyer (2001) sintetizam alguns

dos termos mais usados: economia pós-industrial, economia dos serviços, sociedade pós-capitalista, economia digital, economia de rede, nova economia, e, mais recentemente, economia do conhecimento.

A caracterização do processo de globalização define-o como uma tendência de integração económica, onde se verifica o aumento das redes transnacionais, o poder do mercado de competitividade e a procura mundial de informação e de conhecimento em tempo real.

Admitindo que a economia do conhecimento está em emergência, como referem Schwartz, Eamonn e Boyer (2001), são possíveis, de acordo com os autores, dois futuros: ou todos beneficiarão dos benefícios desta economia do conhecimento, ou apenas uma elite restrita ganhará. Este cenário é proposto com base na crença de que existe uma sociedade a duas velocidades, onde uns conhecem e os outros desconhecem.

No entanto, estes autores apontam para um futuro inevitável onde o conhecimento é um dos bens mais valioso tornando-se “(...) *a chave que abre caminho ao círculo de crescimento contínuo do potencial económico*” (Schwartz, Eamonn e Boyer, 2001).

As dinâmicas económicas que se interpenetram na complexidade social e política, originam modelos de desenvolvimento baseados nas condições de produção e de repartição dos rendimentos, a que nos habituámos a chamar de processos de internacionalização³, multinacionalização, transnacionalização⁴ e globalização⁵.

O processo de globalização económica gerou, também, alguns condicionalismos. Este condicionalismo poderão estar relacionados com a exigência de uma melhor redistribuição dos ganhos, ou seja, um maior proteccionismo por parte dos Estados, no que diz respeito ao reforço das suas políticas sociais. Numa perspectiva a longo-prazo, um outro condicionalismo, tem a ver com a sustentabilidade ecológica.

1.2. A Globalização Política

Tal como afirma Alexandre Melo, numa perspectiva mais genérica, parece fazer mais sentido falar de globalização política no século XX, dado que foi o século onde ocorreram duas guerras mundiais (2002, p. 31).

No final da I Guerra Mundial foi criada uma organização política internacional, a Liga das Nações, que embora todos os esforços, não evitou o desenrolar de mais uma guerra.

Com o final da II Guerra Mundial, é criada a Organização das Nações Unidas (ONU), que desenhou uma política global assente num “*equilíbrio geoestratégico bipolar*” (Melo, 2002, p. 33), que mais tarde se veio a designar

³ Segundo Augusto Mateus (2002, p. 250) entendemos o processo de internacionalização como as relações económicas correspondentes a uma interacções de espaços económicos, políticos e sociais, que perante o impacto do fluxo de mercadorias e capitais, conservam as suas diferenças e as suas especificidades.

⁴ Por multinacionalização/transnacionalização entendemos que se trata de uma evolução da organização, da estratégia e dos comportamentos dos grandes agentes económicos (Tolda, 2002, p. 250).

⁵ Para distinção, referimos também a noção de globalização de João Tolda como um processo de globalização dos mercados e das actividades económicas, que atinge não só os processos e os produtos, como também os modelos de funcionamento e consumo criando realidades mundiais.

de Guerra Fria⁶. Este sistema político teve o seu fim com a queda do muro de Berlim, reflexo do colapso das ditaduras comunistas dos países do leste.

Desde o fim das ideologias comunistas temos vindo a assistir à emergência de vários países que se pretendem democráticos, baseados na defesa dos direitos do homem, o que abriu a oportunidade de criação de uma nova ordem mundial.

O que Mário Murteira designa de “*capitalismo desenvolvido*” que caracterizou a economia mundial desde a II Guerra Mundial, assentava numa política primordialmente com objectivos económicos de fomentar o crescimento do pleno emprego, proporcionando um ambiente estimulador para o consumo e o investimento, à escala nacional, tendo o Estado como missão reduzir as desigualdades sociais com vista à propensão ao consumo (Murteira, 1995, p. 40). Esta foi a “*época feliz do capitalismo*” (p. 42).

No entanto, a partir da década de 60 assentava-se o conflito entre a lógica social (que legitimava o Estado de Providência) e a lógica económica.

Foi na década de 70, que a crise petrolífera obrigou ao abrandamento do crescimento económico dos países desenvolvidos ocidentais colocando-se, assim, em causa os princípios orientadores do sistema capitalista.

As novas estratégias dos anos 90, passam a entender o desenvolvimento como sinónimo de competitividade no mercado mundial, obrigando os governos nacionais a reorientar as suas políticas económicas e sociais (Murteira, 1995, p. 58). A globalização política, assume, assim, um nível sem precedentes.

Um outro fenómeno importante de referir é a crescente dependência financeira dos países pobres em relação ao países ricos, devido aos endividamentos provocados pelos apoios concedidos. Esta dependência económica é visível na sobre-representação dos países ricos nas organizações internacionais que definem as políticas económicas, como é o caso do G8, da OCDE e do Banco Mundial.

Alertando para estas assimetrias mundiais, Allemand e Borbolan defendem uma globalização que seja mais benéfica para os países pobres, e que seja sustentada por uma nova ordem política e económica mundial, diferente da herdada do período pós-guerra (2001, p. 80).

No entanto, autores como Waters aponta-nos um futuro optimista, defendendo que é possível que a globalização política venha a ser completa, pois com a expansão da democracia liberal e dos valores pós-materialistas de uma sociedade para outra poderemos vir a assistir a uma política global comum (1999, p. 117).

No entanto persistem as preocupações de o aumento de poder das economias em detrimento dos Estado, provoca a difusão dos mercados globais que têm uma influência directa sobre o futuro das democracias.

No entanto, Boyer e Drache acreditam que o Estado-Nação não poderá ser facilmente substituído pelo mercado, pois o estado é a única instituição que organiza, protege e salvaguarda os interesses e valores sociais, que não poderão ser tratados como mercadorias (1996, p. 25).

⁶ A URSS e os EUA partilhavam o poder atómico, bem como o resto do mundo.

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, “*um processo de bricolagem*”, no sentido em que existe um constante processo de empréstimo e cópia de ideias, modas e tendências, que resultam numa combinação de lógicas globais muito distantes das locais (Stephen Ball, 2001, p. 102).

Neste sentido, Ball refere que está a ser desenvolvida uma reconfiguração institucional provocada pelo estabelecimento de uma nova cultura competitiva com novos objectivos e incentivos, onde se destacam os valores, as culturas, as relações, as subjectividades e as formas de disciplina que elas fundamentam (Ball, 2001, p. 105).

Ou seja, muitos autores acreditam que estamos a assistir à emergência de um novo Estado, como novas formas institucionais. E, para que consigamos atingir uma globalização sustentável, as políticas têm de consistir essencialmente em duas coisas: uma imagem do mundo para que as pessoas compreendam onde estão; e um conjunto de políticas de Segurança Social que apoiem as pessoas a lidar com este modelo global. Só assim se poderá ter um equilíbrio correcto. (Friedman, 2000, p. 471)

Este autor refere ainda que este equilíbrio terá de passar por democratizar a globalização educacionalmente; democratizar a globalização financeiramente; e democratizar a globalização politicamente (Friedman, 2000, p. 476).

“Democratizar a globalização não é apenas a maneira mais eficaz de torná-la sustentável, é também a política mais útil e moral que um governo pode adoptar” (idem, p. 482).

Outra questão importante a destacar e com repercussões no panorama político actual, é que, durante estas duas últimas décadas, temos vindo a assistir ao emergir de vários movimentos sociais, vindos de várias correntes sejam elas anti-globalização ou apologistas da globalização. Estes movimentos sociais visam pressionar os Estados a assumirem as suas responsabilizações económicas, ambientais e sociais. A tudo isto Allemand e Borbolan chamam “*cidadania global*” (2001, p. 61). Esta é a prova de que a globalização tem um cada vez maior peso na mobilização da opinião pública.

Partindo do princípio que a democracia requer uma aprendizagem, a participação da sociedade civil tem a vantagem de pressionar e questionar a acção dos Estados. Este contexto, leva a que se faça notar a necessidade de criação de uma “*new governance*”, que associe mais directamente a sociedade civil aos debates sobre os grandes problemas de carácter planetário.

1.3. A Globalização Cultural

Hoje em dia, as questões éticas, levantadas pelo efeito da globalização, assumem especial relevância. Em todos os domínios sociais se vive uma mudança de paradigma, o que nos leva a questionar a perda e a relatividade de certos valores.

O receio de uma cultura global que anule as culturas tradicionais aumenta. Nos países ocidentais assiste-se a permanentes criações culturais que resultam das escolhas feitas pelos indivíduos de entre um conjunto de valores e de práticas,

que permitem simultaneamente a identificação com várias culturas (Allemand e Borbolan: 2002).

É neste sentido que Murteira (1995, p. 30) refere um aparente paradoxo do modelo de desenvolvimento actual: *“por um lado um sistema de economia mundial globalizado e interdependente, único, sem alternativa; por outro lado, uma crescente heterogeneidade de condições de vida, de contextos culturais e de espaços”*.

É neste contexto que João Tolda refere que o actual processo de internacionalização corresponde simultaneamente a um momento de *“crise de envelhecimento”* de um paradigma tradicional, e de *“crise de imaturidade”* de um novo paradigma (2002, p. 95).

O que nos permite falar de *cidadania global*, é o facto desta ter vindo a ser criada através de uma dinâmica de globalização cultural interrelacionada e interdependente com os processos de globalização económica e de globalização política.

Parafraseando Joaquim Coelho Rosa (2002) a cultura é a verdadeira natureza dos humanos. Para o autor *“uma moral universal, válida para todos em qualquer circunstância que se sobreponha às circunstâncias particulares de todas as outras morais só poderia ser a da própria natureza humana. Mas a natureza dos humanos é de “poder ser”, não de “dever ser”. São eles que com os seus actos, vão construindo historicamente a própria “humanidade”*”.

Contrapondo a ideia de uma moral universal para todos, baseada em princípios iguais para todos, Coelho Rosa aponta como fim da existência humana um critério não moral, mas ético para todos os humanos, pois todos os momentos da vida humana são o modo dos indivíduos existirem, onde se vão construindo. Esta ética seria uma maneira de viver responsável quer pelos outros quer pelo ambiente.

Jacques Attali⁷, intelectual francês, autor do *“Dicionário do século XXI”*, não suporta a ideia do fim das civilizações num caos generalizado ou na fusão de todas elas num modelo ocidental. Para ele, a civilização permanecerá o primeiro tesouro a preservar e as civilizações dissolver-se-ão a pouco e pouco num gigantesco *“puzzle de valores”*.

“A globalização dos mercados e dos modelos de consumo não uniformizará nem as culturas, nem as línguas, nem as civilizações. Não se caminha para uma generalização do modelo ocidental, ele próprio em perpétua evolução, nem mesmo se evolui no sentido de uma civilização mestiça., mas sim no de uma espécie de briquebraque de fragmentos de civilizações: a civiLego.”

A ideia deste intelectual francês baseia-se na visão de que somos nós que vamos aprofundando o conhecimento da pluralidade de ideologias, de filosofias, de sistemas políticos, culturais, etc., da diversidade das outras civilizações, e vamos construindo nós próprios o nosso sistema de valores, o nosso *“puzzle civilizacional”*.

⁷ Referido num artigo de Leonete Botelho, publicado no Jornal Público de 17 de Outubro de 2002.

Também Mario Vargas Llosa⁸ é de opinião de que os conhecimentos e as crenças se vão confundindo, oferecendo uma perspectiva e uma ordem que nos permite entender o mundo de certa forma, destacando, assim, a ideia de uma cultura da nova ordem mundial.

“A modernização faz desaparecer muitas formas de vida tradicional, mas, ao mesmo tempo, abre oportunidades e constitui um passo em frente para o conjunto da sociedade”.

Para Francis Fukuyama (2000), haverá uma construção de uma espécie de *capital social global*, ao mesmo tempo que irão permanecer várias culturas distintas.

Ou seja, embora a globalização não permita uma continuidade que proporcione a manutenção de valores partilhados, ela pode, por outro lado, ser fonte de novos valores, que devem ser fins em si e não um meio para se atingirem resultados económicos.

Malcom Waters defende que da forma como a sociedade humana se globaliza podemos estar a *chegar “ao ponto das relações humanas e as instituições poderem passar da experiência à informação; ao ponto dos compromissos de valor se tornarem marcas de identidade; ao ponto de a política ser uma questão de estilo de vida e dos constrangimentos organizacionais e a vigilância política darem lugar ao auto-exame reflexivo”* (1999, p. 148).

Neste contexto, este autor aponta uma tendência da cultura para a universalização, abstraindo padrões e valores, o que permitirá alcançar uma diferenciação cultural.

Quanto à modernidade como oposição aos valores tradicionais, tida como uma cultura de sucesso comercial e tecnológico, o sentimento de descontentamento também tem vindo a aumentar, originando alguns movimentos.

Muitos autores afirmam que o facto de vivermos numa *“aldeia global”*⁹, condicionou de forma, nunca antes vista, os modos de vida quotidianos.

Allemand e Borbolan (2001, p. 97), afirmam que mais do que uma aldeia global, somos uma sociedade em tempo real, dado que uma informação pode ser transmitida ao mesmo tempo para todas as pessoas do planeta. Esta transmissão é imensamente facilitada pela Internet, que durante os anos 90 assistiu à sua massificação. No entanto, o acesso aos meios de comunicação e informação não é igual em todas as regiões do mundo, fazendo desta aldeia global, uma aldeia a duas velocidades, onde uns têm acesso à informação e ao conhecimento e outros ainda não dispõem de condições de sobrevivência, quanto mais de bem-estar social.

Assim, o local e o global são hoje lugares interdependentes e indissociáveis, pois a globalização não é um processo de supressão das diferenças, mas sim de reprodução, reestruturação e sobredeterminação dessas mesmas diferenças (Melo, 2002, p. 39).

⁸ Retratado num artigo do Jornal Público de 17 de Outubro de 2002.

⁹ Esta expressão surgiu com Marshall McLuhan, há 30 anos atrás, e é baseada na ideia de que a transmissão simultânea de informações pelo mundo faz de cada pessoa um espectador e um ouvinte, membro de uma mesma aldeia.

Ou seja, os movimentos culturais são dinâmicos e dialécticos e, mesmo o ocidente, é permeável a influências culturais. Ou seja, a globalização pode gerar diversidade. É o que Attali, mais acima refere como “puzzle civilizacional”

Hoje em dia, as referências culturais das pessoas são influenciadas por informações, ideias e opiniões que se estendem à escala planetária, e não estão dependentes de determinismos geográficos ou territoriais, ou seja, *“as culturas assumiram uma forma que se deve chamar transcultural, na medida em que se atravessa as fronteiras culturais clássicas”* (Melo, 2002, p. 50).

No entanto, estas criações culturais permanentes não devem ser confundidas com a emergência de uma cultura global comum que anule todas as outras, podendo surgir simultaneamente à criação de referências culturais comuns e ao aparecimento de subculturas.

Para Alexandre Melo (2002), a dinâmica cultural produz ao mesmo tempo mais uniformidade e mais diversidade. A tendência da diversidade só é prejudicada quando a oferta de determinado bem implica a substituição de um outro. Aí dá-se, uma perda de património cultural (p. 43). No entanto, Melo refere que a tendência para a uniformização acontece quando existe um fraco dinamismo e capacidade de afirmação, ou quando há a ausência de uma função cultural por parte do Estado.

2. Desilusões e desafios da globalização

O progresso técnico prometido desde a II Guerra Mundial começou na década de 70 a dar a conhecer as suas falhas: empobrecimento da biodiversidade; a poluição e as alterações climáticas; a explosão dos grandes centros urbanos; a escassez de Recursos Naturais; a incapacidade do ecossistema planetário para reciclar resíduos; o surgimento de novas doenças na humanidade.

Ou seja, modelo de desenvolvimento industrial baseado num modelo de consumo de massa, levou a um desgaste energético acima dos valores suportáveis pelo planeta. Também a enorme comercialização de produtos, gerou uma alteração das formas de exploração agrícola, que acrescidas de uma enorme competitividade económica tornaram as empresas menos cautelosas em relação aos efeitos das suas actividades.

Este paradigma tecnológico e a sua consequente prioridade à produtividade laboral na busca da emancipação definitiva face à escassez, acabou por causar um enorme cenário de poluição e ameaça para a natureza.

Schwartz, Eamonn e Boyer (2001), referindo-se aos dilemas ambientais do mundo, referem que o confronto entre os paradigmas do conhecimento e industrial, comprova que não há uma solução satisfatória para a poluição do património mundial, devido ao carácter estrutural do paradigma industrial.

É neste sentido que, na opinião de Lipietz (2001), novos instrumentos económicos, enquadrados numa ética comum de direitos humanos e sustentabilidade a longo-prazo, podem influenciar a trajectória do progresso tecnológico. Desta forma, o modelo de desenvolvimento seria baseado num paradigma de procura de máxima eficiência energética e ambiental, ou seja o *Desenvolvimento Sustentável*.

Foi na década de 70 que surgiram os primeiros acordos internacionais quanto ao ambiente. A Convenção de Washington, o Protocolo de Montreal são alguns desses acordos com vista à protecção do ambiente, propondo novos modelos de regulação que fazem aumentar o custo da utilização do ambiente.

A realização da Conferência Internacional de Estocolmo, na década de 70, sob o tema do *ecodesenvolvimento*, foi o primeiro passo para a emergência de uma consciência da necessidade urgente de limitar os efeitos do desenvolvimento económico no futuro ecológico do planeta.

Pressionados por movimentos ecológicos como a *Greenpeace*, os Estados foram sensibilizados para a necessidade de se mobilizarem para fazer face à enormes catástrofes naturais.

Em 1992, com a Cimeira do Rio, surge a noção de *Desenvolvimento Sustentável*, que pela primeira vez define valores comuns ao nível da sobrevivência planetária, e a necessidade de uma estratégia global que possa travar o rumo actual do desenvolvimento das sociedades.

Outro dos aspectos perversos da globalização, deve-se ao aumento do endividamento dos países pobres, que os tornou ainda mais pobres. As Organizações Não Governamentais têm vindo a ter um papel muito importante na luta contra a desigualdade entre os países pobres e os países ricos, mobilizando fundos e pressionando os Estados para estabelecerem com prioridade estratégias de luta contra a pobreza.

No plano institucional, o Banco Mundial é vocacionado para diminuir as assimetrias mundiais. No entanto, numerosos movimentos anti-globalização acusam esta instituição de defender as regras do liberalismo económico¹⁰.

Do ponto de vista cultural, o mundo de hoje vive graves conflitos baseados em sistemas de fé e dispositivos de ordem fechada, a que chamamos de fundamentalismo, revelados em confrontos ideológicos e políticos alheios ao diálogo, ao pluralismo, à abertura.

“A queda das fronteiras interdisciplinares e interculturais e a multiplicação das hibridações e mestiçagens é um fenómeno que integra a dinâmica multiculturalista e a desautorização teórica das concepções tradicionais de identidade cultural, concepções assentes nas ideias de raiz, origem, herança e património e alimentadas por ideias nacionalistas e fundamentalistas” (Melo, 2002, p. 61).

Ou seja, a sociedade produz desigualdades, e nem todos têm acesso às mesmas oportunidades. A causa destas desigualdades deve-se a inúmeros factores ligados ao próprio desenvolvimento do mundo actual, no entanto as sociedades têm vindo a desenvolver mecanismos que ultrapassem essas desigualdades e assimetrias.

Mas as desigualdades permanecem e é a própria sociedade que a mantém (Schwartz, 1984), pelas dificuldades que se deparam na vida e no trabalho.

Face à crise económica, à instabilidade política, às tensões sociais, aos conflitos culturais e religiosos, hoje em dia tudo se mantém num clima

¹⁰ Estes movimentos anti-globalização acusam o Banco Mundial de conceder os seus apoios financeiros, em troca da adopção, por parte dos países que recebem esses apoios, de políticas de privatização, de rigor orçamental, de abertura ao comércio mundial, ou seja, aderir ao princípios da economia de mercado.

generalizado de incerteza e insegurança, à procura de um estado de equilíbrio. A solidariedade surge assim como o “*eixo-motor do Desenvolvimento Humano em condições sustentáveis*” (Ambrósio, 2003).

Peter Dicken afirma que os mercados totalmente desregulados não são sustentáveis nem socialmente justos, sendo necessário criar um sistema de governança legitimado pelos Estados-Nação e pelas comunidades e grupos de interesse que as constituem (1998, p. 461).

De facto, a globalização não transformou apenas os sistemas mundiais de longa escala, mas também introduziu enormes alterações ao modo de vida quotidiano.

É nesse sentido que John Naisbitt nos fala do *Paradoxo Global*, que significa que de uma só vez a economia mundial cresceu, ao mesmo tempo que o tamanho das suas partes está a diminuir e continua a diminuir, ou seja, quanto maior se tornou a economia global, mais poderosos se tornaram os seus poucos “jogadores”, e menos dominarão, os pequenos e médios intervenientes (1994, p. 12).

É neste contexto que actualmente somos obrigados a repensar o nosso processo de desenvolvimento, dado que a promessa de que todos os países seguiriam um ideal de progresso, não foi cumprida. Por outro lado temos a consciência cada vez maior dos limites ambientais. Emerge a consciência da urgência de um processo de desenvolvimento sustentável.

Para tentar equilibrar as consequências negativas que a globalização provocou, Mário Soares (2002) fala-nos de tentar inverter o processo e tentar “*globalizar a dignidade humana*”, através de uma “*terapêutica global*”. Assim, na opinião do autor, será possível lutar por uma “*globalização ética*”, de “rosto humano”.

Suportando-se numa analogia entre o *lexus*, entendido como a tecnologia japonesa mais sofisticada, e a *oliveira*, que simboliza as forças culturais, da tradição e da comunidade, encontrar o equilíbrio entre o *lexus* e a *oliveira* é para este autor o grande dilema da globalização.

Ou seja, as preocupações sociais emergentes do processo de Globalização não são restritas a um país ou região. Mesmo o desenvolvimento dos países mais pobres do mundo deverá ser considerado um problema de todos.

No entanto, “*os aperfeiçoamentos desejáveis e possíveis, não dispensam a inovação intelectual e a prática de um modelo de desenvolvimento sustentável, segundo as características próprias de cada país.*” (UNESCO, 1996, pp. 17).

Nota Conclusiva

Neste capítulo, pretendemos aprofundar as características mais marcantes do processo de desenvolvimento das nossas sociedades destacando as interdependências económicas, políticas e culturais mundiais, apoiadas pelas Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação.

A nossa análise permitiu-nos aprofundar as principais características do processo de globalização, bem como as suas consequências para o desenvolvimento das sociedades. Embora a globalização económica seja o traço mais visível da globalização, de facto as suas

consequências estendem-se a outras dimensões igualmente importantes. O ideal de desenvolvimento herdado da II Guerra Mundial, colocava o progresso económico como o principal objectivo dos modelos de desenvolvimento. No entanto, as desigualdades sociais, as assimetrias mundiais e as carências ambientais, fizeram emergir a necessidade de construir novos modelos de desenvolvimento mais justos quer para as pessoas quer para o ambiente.

Mas que paradigmas suportaram estes modelos de desenvolvimento baseados no desenvolvimento tecnológico? E que paradigmas de desenvolvimento emergem nas sociedades actuais? Serão estas as questões que iremos aprofundar no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES E SEUS PARADIGMAS

Nota introdutória

Neste capítulo iremos desenvolver algumas questões que se prendem com a evolução dos modelos de desenvolvimento e os paradigmas que os suportam.

Esta análise ajudar-nos-á a compreender crise dos paradigmas herdados do pós II Guerra Mundial, e a emergência dos novos paradigmas de desenvolvimento e de novos quadros de pensamento político-ideológicos, no contexto actual.

1. A crise do Mundo Ocidental

Depois da II Guerra Mundial, os EUA levaram a cabo duas iniciativas para reconstruir a economia mundial devastada pela guerra: o *Plano Marshall* e o *Programa Bretton Woods*.

O *Plano Marshall* surge como um apoio financeiro dos EUA para estabilizar a população europeia e reequilibrar o crescimento económico de certas regiões do mundo. Outra das facetas de plano era a contenção do comunismo na União Soviética, China e Coreia do Norte.

O *Sistema de Bretton Woods*, resultou de um encontro de 44 ministros das finanças em *Bretton Woods* com a finalidade de criar um sistema bancário internacional. Neste encontro foi aprovada a criação de duas instituições financeiras: o Banco Mundial (B.M.) e o Fundo Monetário Internacional (F.M.I.). O B.M. visava fornecer empréstimos em larga escala aos Estados para estes poderem desenvolver infra-estruturas para os seus projectos nacionais. O F.M.I. providenciava créditos a curto-prazo para ajudar a estabilizar as economias nacionais em dificuldades.

Neste sentido, providenciou-se o desenvolvimento de algumas regiões do mundo que precisavam de aumentar o seu poder de compra. Ao mesmo tempo expandia-se o projecto de desenvolvimento baseado no desenvolvimento industrial e tecnológico.

Visto que o Programa de Bretton Woods visava restaurar o Estado-Nação e as instituições internacionais, desde então começou-se a desenhar o novo projecto de desenvolvimento, onde a modernização era uma ideia universal, sustentada pelo Estado-Nação.

Lipietz define três pilares onde assentou o modelo de desenvolvimento tecnológico, criado para uma “domesticação da economia” e institucionalizado pela OCDE:

- Organização científica do trabalho (Taylorismo);
- Distribuição dos ganhos de produtividade pelos trabalhadores, para lhes garantir o consumo de massa, assegurando-lhes o pleno emprego;
- Rede de convenções e de legislação social conjugada com um sólido Estado de Providência.

Contudo, a década de 70 veio revelar um cenário de crise deste modelo, na sequência do impulso da globalização e do esgotamento do modelo taylorista¹¹.

¹¹ Método de racionalização do trabalho criado por F. W. Taylor, no final do século passado. O objectivo era sistematizar a produção, aumentar a produtividade, economizar tempo e suprimir gastos desnecessários no interior do

Esta crise originou alguma divergência entre os países da OCDE. Alguns decidiram continuar na via do livre jogo das forças de mercado, outros procuraram a continuidade do “capitalismo organizado”, através da mobilização dos Recursos Humanos (Lipietz, 2001, p. 196). Do ponto de vista ecológico, começam também a fazer notar-se as graves consequências do modelo de desenvolvimento tecnológico.

Assim, o mercado mundial passou a configurar o novo modelo de desenvolvimento, obrigando estados a uma reestruturação interna que respeitasse as regras da economia global.

Para além de terem de reconstruir as suas economias e sociedades para actuar neste cenário global, os Estados, têm também, de corresponder a uma nova ordem global imposta por instituições internacionais que assumiram, claramente, um novo papel na governação.

Jacques Adda (1996), no entanto, refere que não é fácil considerar o ajustamento estrutural, tal como é concebido pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, como o caminho mais seguro para o desenvolvimento.

O países menos desenvolvidos, obrigados a seguir este mandato devido à sua dependência financeira dos países mais ricos, vêm, no decorrer dos anos 80, intensificar-se as diferenças de padrões em relação ao seu crescimento económico.

Ou seja, o que McMichael chamou de projecto de desenvolvimento, e que orientou o mundo até à década de 80, confrontou-se com um aumento do volume de trocas comerciais acompanhado de uma maior mobilidade de dinheiro – o projecto de globalização. Estas transformações requerem novas formas de regulação para lá do Estado-Nação (1996, p. 176).

A era pós-desenvolvimentista, com que McMichael apelida a época contemporânea, é um período que nos leva a reformular o nosso pensamento em torno do modelo de desenvolvimento que melhor serve as exigências actuais. Trata-se de tentar construir um novo projecto de uma economia global com uma gestão global, onde todos os países estão envolvidos.

2. A emergência de novos conceitos de desenvolvimento

Tal como já referimos, desde os anos 60 que as Nações Unidas tomam consciência das assimetrias económicas no mundo. As novas condições políticas, económicas, sociais e culturais que temos vindo a referir levaram as Nações Unidas a promover durante a década de 90 uma série de cimeiras e encontros para debater e reflectir sobre as enormes transformações de que as sociedades estão a ser alvo. Estas Cimeiras e encontros visavam debater questões fundamentais para o bem-estar da humanidade como a situação das mulheres, os direitos humanos, o desenvolvimento social, o ambiente, os direitos das crianças.

Como resultado, assistiu-se ao emergir de uma consciência global que se reflectiu no desenvolvimento de vários relatórios de peritos, preocupados em equacionar os novos problemas da humanidade.

processo produtivo. Este método fez muito sucesso entre os patrões da época e não se restringiu ao interior das fábricas.

A comunidade humana apercebe-se hoje que o processo de globalização origina factores potencialmente destabilizadores das identidades culturais. Vivemos num ambiente de confronto entre o global e o particular, e muitas das vezes presenciam-se movimentos de resistência e de preservação de identidades culturais.

Schwartz, Eamonn e Boyer (2001, p. 148) colocam algumas questões quanto à forma de equilibrar os objectivos de ganho económico com o Desenvolvimento Humano.

Para estes autores o mundo hoje encontra-se dividido em mundo desenvolvido, rico em conhecimento; e o mundo em desenvolvimento, pobre em conhecimento.

Ou seja, no contexto actual verificamos que a acção humana está desprovida de uma ética que lhe dê sentido, que lhe atribua algumas referências valorativas.

É nesse sentido que Morin defende que a ética da compreensão humana constitui uma exigência chave dos nossos tempos de incompreensão generalizada (2002, pp. 55).

Para tentar esboçar possíveis cenários ideológicos para o futuro, Murteira distingue três possíveis vias: a via da Revolução anti-sistémica que questiona a natureza da investigação científica e dos movimentos sociais anti-sistémico, mas apenas no quadro do capitalismo; a segunda via será admitir que irá emergir um governo mundial sustentado por um ideal de “humanismo ecuménico”, baseado nas ideias de Desenvolvimento Humano e Desenvolvimento Sustentado; a terceira via, que Murteira apresenta como a mais realista, é admitir que poderemos estar a aproximar-nos de uma cultura económica comum no centro do sistema mundial (Murteira, 1995, p. 95).

No ano de 2000, os chefes de Estado reunidos na Cimeira do Milénio, em Nova Iorque, estabeleceram compromissos para criar um mundo mais justo equilibrado.

A comunidade internacional comprometeu-se a expandir a visão de desenvolvimento, por forma a promover o Desenvolvimento Humano como a chave para um progresso social e económico sustentado em todos os países. Neste sentido é reconhecida a importância de criar parcerias globais para o desenvolvimento. Foi neste sentido que os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio foram aceites como o quadro de referência para medir o progresso do desenvolvimento.

Estes objectivos começaram a ser estabelecidos em conferências internacionais realizadas durante a década de 90. Mais tarde foram compilados e ficaram conhecidos como os Objectivos Internacionais para o Desenvolvimento¹².

Este compromisso ficou conhecido como a *Declaração do Milénio*. A Declaração do Milénio estabeleceu oito Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, levando a que as organizações internacionais, os governos, e a sociedade civil reorientassem as suas acções para a implementação desta

¹² Para aprofundar o processo de construção dos Objectivos Internacionais de Desenvolvimento, ver site www.paris21.org/betterworld.

declaração. Este objectivos são metas específicas mensuráveis que no Consenso de Monterrey que emergiu da Conferência das Nações Unidas sobre Financiamento para o Desenvolvimento, em Março de 2002, foram afirmados como compromissos a atingir pelos países ricos e pelos países pobres.

Existem valores orientadores da Declaração do Milénio e dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio que incluem: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela natureza, a responsabilidade partilhada (Relatório Desenvolvimento Humano, 2003, p. 8).

Até 2015 os Estados-Membros das Nações Unidas comprometeram-se a cumprir os seguintes objectivos de Desenvolvimento do Milénio¹³:

- Erradicar a pobreza extrema e fome;
- Alcançar e ensino primário universal;
- Promover a igualdade de género e a autonomização da mulher;
- Reduzir a mortalidade das crianças;
- Melhorar a saúde materna;
- Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças;
- Garantir a sustentabilidade ambiental;

É neste contexto que assistimos ao emergir de uma parceria global para o desenvolvimento.

2.1. O Desenvolvimento Humano

Foi na década de 90 que o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) criou o conceito de *Desenvolvimento Humano*, ao desenvolver o Índice de Desenvolvimento Humano. A este conceito aderiram, na maioria dos países, os governos e os políticos, apelando à construção de estruturas que lutem para a erradicação da pobreza em prol da dignidade humana. O que se pretende é criar estruturas que permitam o desenvolvimento das capacidades humanas, em sistemas sociais com um justo e livre acesso a oportunidades de modo a equilibrar o crescimento económico das sociedades e a partilhar equitativamente os seus ganhos e gastos.

O Desenvolvimento Humano dependerá de “*condições de sustentabilidade do processo de Desenvolvimento*” (*idem*), ou seja, dependerá da criação de condições de participação e responsabilidade cívicas de cada indivíduo.

“*Esta compreensão focaliza-se no conceito de Desenvolvimento Humano no sentido do progresso de todos os homens e das suas capacidades*” (Ambrósio, 2003).

Mas a verdade demonstrada pelos mesmos relatórios sobre o Desenvolvimento Humano do PNUD, é que cada vez mais diminuem as condições mínimas de dignidade humana, nas mais variadas partes do globo.

De acordo com os relatórios sobre o Desenvolvimento Humano, o processo de Desenvolvimento das sociedades deve ter como seu principal eixo a formação

¹³ Os objectivos de desenvolvimento do Milénio encontram-se aprofundados no site www.un.org/millenniumgoals

de sistemas democráticos que permitam a participação de todas as pessoas, através da sua livre expressão de opiniões, de modo a que se sintam parte integrante das decisões que dizem respeito à sua vida.

O que se visa é desenvolver, de acordo com as oportunidades e os espaços, a construção de cada indivíduo, na procura de si, capacidade de ser sujeito do seu próprio percurso, adquirindo capacidades de saber *saber*, saber *fazer*, saber ser e saber estar (com os outros). Ou seja, aprender durante toda a vida.

Para Ambrósio (2003), o Desenvolvimento Humano deve ser o fim último de todas as políticas que contribuem para a dignidade e formação das capacidades humanas seguindo os valores da ética global.

Também Mário Murteira, referindo-se aos Relatórios do Desenvolvimento Humano do PNUD, tem vindo a realçar que nestes relatórios é apontado que o fim último do crescimento económico só poderá ser o Desenvolvimento Humano, e este por seu turno, só poderá significar mais liberdade para os indivíduos realizarem os seus projectos pessoais.

Para os modelos de Desenvolvimento Humano sejam sustentáveis é necessário manter e regenerar todas as formas de capital sejam elas físicas, humanas ou naturais.

Segundo Griffin e McKinley (1994, p. 6) uma abordagem baseada no Desenvolvimento Humano tem várias vantagens. Primeiro, porque contribui directamente para o bem-estar das pessoas; em segundo lugar porque é construída tendo por base a igualdade de oportunidades; terceiro, porque ajuda a criar uma distribuição mais igual dos benefícios do desenvolvimento; em quarto lugar, porque permite explorar os vários tipos de investimento nas pessoas; e finalmente tem a vantagem de complementar o capital físico com o capital humano.

Para o Prémio Nobel da Economia, Amartya Sen, a liberdade individual é o fim básico e o meio mais eficaz para a sustentabilidade da vida económica e para o combate à pobreza e à insegurança. Para este autor existe um movimento recíproco entre a liberdade e o desenvolvimento. Isto porque para ele a liberdade é tida como sinónimo de desenvolvimento e o desenvolvimento é visto enquanto liberdade. Nesse sentido, para Amartya Sen a acção livre e sustentada surge como motor essencial do desenvolvimento.

“O desenvolvimento tem de ser mais referido à promoção da vida que construímos e às liberdades de que usufruímos. Alargar as liberdades que, com razão, valorizamos não só torna as nossas vidas mais cheias e desimpedidas como também nos permite sermos pessoas socialmente mais completas, dando expressão à nossa vontade e interagindo com – e influenciando – o mundo em que vivemos”. (Amartya Sen, 2003, p. 31)

2.2. O Desenvolvimento Sustentável

Como já referimos, nos últimos anos tem-se vindo a solidificar uma consciência global da urgência em equilibrar as questões sociais, com as questões económicas e o futuro ambiental do planeta. Esta consciência emergiu, principalmente a partir das Cimeiras sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizadas no Rio de Janeiro (1992) e em Joanesburgo (2003).

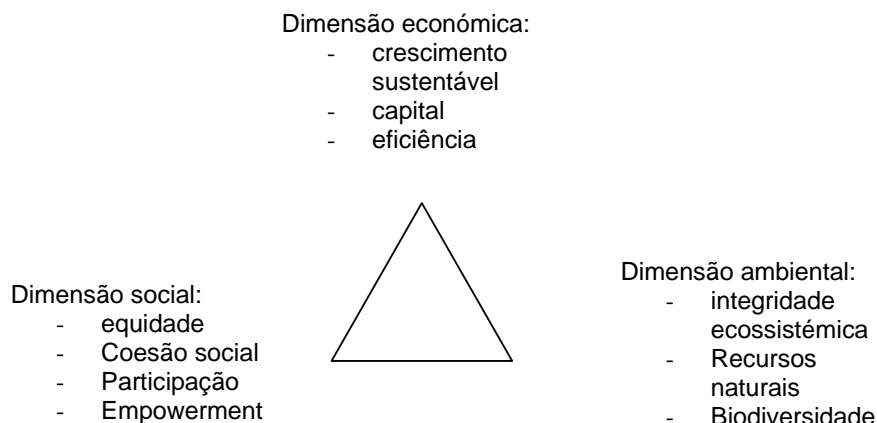
Falar de desenvolvimento significa, hoje em dia, falar de melhoria da qualidade de vida através da melhoria dos sistemas de educação, saúde, liberdade, etc. A ênfase na sustentabilidade diz respeito ao esforço político em busca do desenvolvimento futuro.

O projecto de desenvolvimento baseado num Desenvolvimento Sustentável, ganhou destaque com o resultado do relatório Brundtland em 1987, intitulado *“Our Common Future”*. Este relatório definia o Desenvolvimento Sustentável como *“o encontro das necessidades do presente sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras”* (McMichael, 1996, p. 218).

No entanto, foi a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento em 1992, que fez ecoar num número grande de países as questões do ambiente e do desenvolvimento que levaram à divulgação, a nível internacional, do conceito de Desenvolvimento Sustentável, que foi pela primeira vez apresentado no Relatório da Comissão Mundial para o Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecido pelo Relatório Brundtland¹⁴.

Em 1993 este conceito foi introduzido na Política Comunitária Europeia, com a adopção do 5º Programa Comunitário de Acção em matéria de ambiente intitulado: *“Para um Desenvolvimento Sustentável”* e de uma forma mais abrangente na própria formulação do Tratado de Maastricht.

De acordo com Ismail Serageldin (1995, p. 25) a ideia de Desenvolvimento Sustentável, pode ser representada por um triângulo cujos vértices são ocupados pela dimensão social, pela dimensão económica e pela dimensão ambiental:



Esta sustentabilidade implica uma contribuição adequada para a manutenção do crescimento e do capital, bem como o uso eficiente dos recursos naturais. Neste sentido, sustentabilidade ecológica significa o respeito pela integridade do ecossistema. O lado social é igualmente importante pois o seu desenvolvimento assegurará a equidade, a mobilidade social, a coesão social, a participação, o *empowerment*, a diversidade cultural e o desenvolvimento institucional.

¹⁴ Vide Parecer sobre a Globalização – Implicações para o Desenvolvimento Sustentável, 1997, pp. 9

Este autor distingue, ainda, graus de sustentabilidade no processo de manutenção de quatro tipos de capital. Por um lado identifica o capital criado pelos humanos, que é o capital fabricado pela indústria e que é o mais mensurável; por outro lado temos o capital natural que diz respeito aos bens fornecidos pelo meio ambiente; temos também o capital humano, que ele identifica como sendo o novo paradigma do desenvolvimento que cada vez mais valoriza o investimento nos Recursos Humanos, considerado como fundamental para a estratégia de desenvolvimento; finalmente temos o capital social, que são as bases institucionais e culturais para o funcionamento da sociedade (1994, p. 27).

As ideias por detrás deste paradigma de desenvolvimento não são novas, mas durante muito tempo os debates em torno do processo de desenvolvimento perderam de vista o fim principal do desenvolvimento – o bem-estar das pessoas. O crescimento económico deverá ser considerado apenas um meio importante para atingir esse fim.

De acordo com o Programa de Acção para o Desenvolvimento Sustentável (1992) *“a educação, incluindo a educação formal, a consciência pública e a formação devem ser reconhecidas como um processo pelo qual, os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente as suas potencialidades. A educação desempenha um papel fundamental na promoção do Desenvolvimento Sustentável e no aumento da capacidade das pessoas para abordar questões de meio ambiente e de desenvolvimento. Ainda que a educação básica sirva de alicerce para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial da aprendizagem. Tanto a educação formal como a informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar e lidar com os problemas do Desenvolvimento Sustentável. A educação é também fundamental para conferir uma consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável para a participação pública efectiva na tomada de decisões. Para ser eficaz, a educação sobre o meio ambiente e o desenvolvimento deve abordar a dinâmica do desenvolvimento, tanto do meio físico/biológico e do socioeconómico, como do Desenvolvimento Humano (que pode incluir espiritual), deve integrada em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios de comunicação eficazes”*. (Agenda 21: Programa de Acção para o Desenvolvimento Sustentável, 1992, p. 264).

Nota conclusiva

Perante o processo de mudança de que as nossas sociedades estão a ser alvo, os conceitos, os referenciais teóricos, os enquadramentos analíticos tradicionais, são cada vez mais questionados, e pressionados por uma exigência crescente de novos referenciais éticos, filosóficos e epistemológicos.

Neste contexto, emergem novos paradigmas de desenvolvimento que tentam posicionar os modelos de desenvolvimento das sociedades por forma a poderem enfrentar os desafios os aspectos negativos do processo de globalização.

Assim, destacamos o conceito de Desenvolvimento Sustentável e de Desenvolvimento Humano. O Desenvolvimento Sustentável, surge como forma de equilibrar as principais dimensões dos modelos de desenvolvimento (social, económica, ambiental) por forma a assegurar a sobrevivência das gerações actuais e das gerações futuras. Para que a dimensão

social esteja igualmente apta a agir neste modelo de desenvolvimento sustentável, é necessários que os indivíduos tenham condições de vida dignas para poderem desenvolver as suas próprias potencialidades e agirem de forma solidária e responsável no rumo do desenvolvimento das sociedades. Falamos do Desenvolvimento Humano como eixo fundamental dos modelos de desenvolvimento das sociedades, que se pretendem sustentáveis a curto e a longo-prazo.

Neste contexto, a Educação assume especial relevância no quadro dos debates e reflexões político-ideológicas. Esta questão trataremos de aprofundar no capítulo que se segue.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS SOCIEDADES

Nota introdutória

Neste capítulo iremos fazer uma sistematização da evolução do pensamento educativo que acompanhou a evolução das Teorias do Desenvolvimento.

Face à problemática e ao contexto desenvolvidos nos capítulos anteriores, verificamos que existem transformações que fazem emergir novos conceitos de desenvolvimento, que muitos defendem como um processo baseado numa dinâmica social, pessoal, inserido num sistema adaptável complexo e articulado com novos conceitos e estratégias de Desenvolvimento Humano Sustentado.

Iremos, igualmente neste capítulo, aprofundar a evolução dos instrumentos de avaliação das Políticas Educativas.

1. A problemática da Educação e do Desenvolvimento

Como apontámos no capítulo anterior, a noção de desenvolvimento a partir da segunda metade do século XX apoiava-se numa visão positivista e estruturalista, guiada pela confiança no progresso ilimitado através da industrialização. Acreditava-se que o bem-estar social seria consequência directa do crescimento económico. A partir da década de 70 este modelo de desenvolvimento começa a ser questionado, dada a incapacidade de resposta aos problemas sociais e ambientais que se agravavam. O paradigma tecnocrático começou a desmoronar-se dando origem à construção de novos modelos de desenvolvimento baseados na sustentabilidade humana.

Esta abordagem, centrada na própria pessoa, substitui a ideia de valorização de recursos para o crescimento económico, dando lugar à valorização pessoal baseada na liberdade de escolha de cada indivíduo capaz de ser cidadão responsável.

Nesta perspectiva, e tendo em conta o contexto de globalização que caracteriza as nossas sociedades, o desenvolvimento terá de ser não apenas desenvolvimento económico, mas desenvolvimento social, cultural e pessoal.

No que diz respeito à educação, a explosão escolar da década de 50 proporcionada pelo alargamento da escolaridade obrigatória, juntamente com outros fenómenos, alteraram significativamente a natureza e as finalidades dos sistemas educativos.

Também o surgimento de organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial favoreceu a criação de fortes espaços de referência para a formulação de políticas educativas, mais precisamente em relação ao chamado Terceiro Mundo.

Estas organizações baseadas nas Teorias do Capital Humano, sustentavam uma ideia de educação como forma de suportar uma modernização das sociedades.

Foi a partir dos anos 60, com a constatação do fosso cada vez maior entre o primeiro e o terceiro mundo, que começaram a ser criticados os discursos técnicos produzidos por estas organizações, que, apoiadas em teorias económicas, espelhavam uma perspectiva positivista baseada em análises quantitativas. Ao mesmo tempo, na educação, criticava-se a ideologia funcionalista que estava na base da maioria das práticas comparativistas.

A educação, no contexto de um modelo de Desenvolvimento Sustentável assente no Desenvolvimento Humano, assume uma função fundamental. O paradigma tecnicista de qualificação de Recursos Humanos, que dava à educação um papel instrumental de produção de meios tecnológicos que servissem o modelo económico, dá lugar ao paradigma da aprendizagem ao Longo da Vida. Este paradigma, dá à pessoa humana o papel central de todo o processo de desenvolvimento.

Assim, a Educação assume um novo papel no desenvolvimento das aprendizagens individuais, que passam a ter um carácter contínuo por poderem ocorrer ao longo da vida e em vários contextos, que não apenas a escola.

A educação, torna-se assim, o principal meio de formação pessoal ao longo da vida sendo *“ao mesmo tempo motor do emprego, motor do desenvolvimento, mas também a sua finalidade”* (Ambrósio, 1998, p 11).

É neste sentido que o Desenvolvimento Humano é considerado como a possibilidade de todos os cidadãos construírem uma sociedade mais evoluída e mais justa e de desenvolverem o seu potencial humano com menor grau possível de privação ou exclusão. A sociedade poderá usufruir colectivamente do mais alto grau e capacidade humana.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no seu Relatório para a UNESCO (1996, pp. 18) constata a modificação profunda sofrida pelos quadros de referência da existência humana e *“alerta para a exigência de uma maior compreensão mútua, de entreajuda pacífica”* reforçando o que a Comissão considera um dos quatro pilares base da Educação, o de aprender a viver juntos¹⁵.

Hoje em dia, à Educação exige-se um papel de constante adaptação às transformações da sociedade, acompanhado da transmissão de saberes que têm vindo a ser descobertos pela existência humana.

Tal como refere Morin (2003, pp. 42) a educação deve contribuir para a formação de uma consciência humanista e ética de pertença à espécie humana e de equilíbrio com o ambiente. Visto o planeta terra ser uma totalidade complexa, nas suas múltiplas dimensões (física, biológica, antropológica), tal como o ser humano o é (ser biológico, cultural, económico, social, etc.).

2. A Educação no contexto da Globalização

Como temos vindo a verificar, foi o assumir de uma nova política de competitividade, que traçou a principal mudança na nova forma de actuação dos Estados nacionais.

O modelo de globalização neoliberal, promoveu as políticas educacionais à escala internacional, através de agendas definidas por organizações multinacionais e bilaterais tais como o FMI, o BM, a UNESCO, a OCDE, etc.

Estas organizações desenvolveram redes de financiamento, de troca de informações e de conhecimentos entre várias entidades que, na opinião de

¹⁵ Neste Relatório a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI define os seguintes elementos básicos para a aprender a viver juntos : aprender a conhecer (passaporte para a educação permanente, que fornece o gosto e as bases para uma aprendizagem ao longo da vida) ; aprender a fazer (importância da alternância entre escola e trabalho) ; aprender a ser (reforço de responsabilidade pessoal, na realização de um destino colectivo). 1996, pp. 20.

António Nóvoa, assentaram numa ideologia de progresso, num conceito de ciência, na ideia de Estado-Nação e na definição do método comparativo. A ideia de progresso assentava na convicção que a expansão e melhoria dos sistemas educativos assegurava o desenvolvimento socio-económico. O conceito de ciência assentava no paradigma positivista que atribuía às Ciências Sociais o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, no sentido de uma normalização do ensino e da eficácia das Políticas Educativas. A ideia de Estado-Nação, segundo Nóvoa, diz respeito à assunção do Estado como comunidade privilegiada de análise, o que levava à comparação entre dois ou mais países, assente na definição do método comparativo como quantificação de resultados comparáveis.

Para Dave Hill a reestruturação mundial dos sistemas educativos faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. Sendo o princípio fundamental do capitalismo a maximização do lucro privado, as políticas neoliberais resultaram, segundo Dave Hill *“numa perda de equidade e da justiça económica e social ; numa perda de democracia e da responsabilidade democrática ; numa perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho”* (2003, p. 28).

Neste contexto, é construído um consenso transnacional sobre as reformas necessárias para a educação por forma a cumprir as necessidades de eficiência das empresas. Objectivo este, que Hill considera tem vindo a ser disseminado através de organizações transnacionais, dominadas pelas elites políticas e económicas (2003, p.34).

Considerando a educação como um conjunto complexo de relações no seio dos processos de globalização, Stephen Ball (2001) também partilha da opinião de que estamos perante um processo de convergência de políticas educativas e de bem-estar social em países com contextos históricos e sociais bem distintos. É neste sentido que Ball destaca o que ele denomina de *“convergência de paradigmas”*.

Almerindo Janela Afonso referindo-se a Guthrie, afirma que as grandes consequências da globalização para a educação prendem-se com: a utilização de testes standardizados; a crescente dependência das agências governamentais em relação à recolha e análise de dados sobre o desempenho das escolas; a intensificação dos esforços para ligar a educação às necessidades industriais; a alteração nas expectativas em relação à avaliação educacional (Afonso, 1998, p. 93).

Neste sentido, Roger Dale avança com a hipótese do que ele chama uma *Agenda Globalmente Estruturada*, que tem no seu cerne os grandes projectos estatísticos internacionais produzidos no seio das organizações multilaterais.

Dale parte do pressuposto que a globalização pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais (2001, p. 134). Referindo-se à abordagem de John Meyer designada por *Cultura Educacional Mundial Comum* – CEMC – defende que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam mais através de modelos universais de

educação, de Estado e de sociedade, do que através de factores nacionais distintos¹⁶.

Na opinião de Roger Dale, as organizações internacionais são o meio privilegiado de difusão da *Cultura Educacional Mundial Comum*, pois estas organizações reflectem a influência de um sistema global e assim institucionalizam ideologias, estruturas e práticas mundiais ao nível do Estado-Nação, contribuindo para uma convergência de políticas educacionais.

“O conteúdo efectivo da mensagem veiculada pelas organizações internacionais baseia-se em modelos, categorias e guiões através dos quais o mundo é universalizado e, a um dado nível, unificado” (Dale, 2001, p. 159).

A esta questão, muitos autores referem-se como *governança global*, onde as acções dos Estados são moldadas pelas grandes organizações internacionais.

Um outra consequência importante para os sistemas educativos, directamente ligada ao processo de globalização prende-se com o problema da organização do conhecimento, fundamental para a educação dos dias de hoje.

Na opinião de Morin (2002) a reforma do ensino deverá conduzir à reforma do pensamento e a reforma do pensamento à reforma do ensino (p. 21). Parafraseando Montaigne, Morin defende que: *“mais vale uma cabeça bem feita do que bem cheia”*. Ou seja, mais do que acumular saberes, temos de saber colocar e tratar os problemas, religando os saberes e dando-lhes sentido (idem, pp. 23).

A educação, na opinião deste autor, deverá, assim, contribuir para uma inteligência geral que favoreça a resolução de problemas especiais, apta a organizar conhecimentos. É o que Morin chama de pensamento *“ecologizante”*, um pensamento complexo que procura as relações entre o fenómeno e o seu contexto.

Na opinião de Fátima Antunes (2001), para se compreenderem as evoluções recentes no campo educativo, é necessário que se aprofunde a abordagem da agenda globalmente estruturada para depois analisar o impacto e a influência das entidades internacionais no domínio educativo e a difusão e apropriação de modelos e orientações pelas políticas educativas nacionais.

Segundo a autora *“os efeitos mais importantes do processo de globalização na educação decorrem de alterações concomitantes no modo de regulação particular das formações sociais nacionais e na natureza, funcionamento e papel assumidos pelos Estados-Nação como resposta e no contexto daqueles fenómenos”* (2001, p. 165).

¹⁶ A outra abordagem referida por Dale é a chamada *Agenda Global Estruturada para a Educação* – AGEE - que encara a mudança de natureza da economia capitalista como o motor impulsionador da globalização e dos seus efeitos. A diferença entre estas duas abordagens é a compreensão da natureza do fenómeno global. Para a primeira abordagem, a questão gira em torno de um reflexo da cultura ocidental sedimentada num conjunto particular de valores. Para a segunda abordagem, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global baseada em valores de natureza capitalista (Dale, 2001, p. 146). Outra das divergências entre estas duas abordagens prende-se com a concepção de Educação.

3. A emergência de um novo pensamento educativo e de novos fins para a educação

Durante a segunda metade do século XX o pensamento educativo esteve marcado pela influência da psicologia, no que se refere à concepção do educando e aos processos de aprendizagem. A sociologia trouxe alguns contributos, no sentido de tomarmos consciência da existência de relações e interdependências entre as condições sociais externas e as características estruturais dos sistemas educativos, e também quanto aos significados sociais dos processos educativos (Sacristán, 2003, p. 25). A antropologia salientou a variedade e a relatividade das culturas e das práticas educativas.

Todos estes contributos criaram uma visão mais realista da educação e hoje assistimos a uma forte ênfase na centralidade do sujeito no processo educativo.

Para Sacristán, a globalização neoliberal difundiu um pensamento, polarizou práticas e políticas, *“que entendem a educação como uma mercadoria submetida à procuras do mundo do trabalho, em detrimento do sujeito e da democracia* (2003, p. 119)”.

J. Gimeno Sacristán afirma que a razão de ser da educação é a sua dimensão teleológica e a sua dinâmica (2003, p. 9). Ou seja, a educação é vista como o motor e instrumento para a realização das visões utópicas sobre o destino do ser humano e da sociedade. Segundo o autor, é o paradigma teleológico da educação, ao qual se subordinam os sistemas educativos, que nos permite conceber e orientar a educação de determinada forma, tornando-se assim, a directriz do caminho (2003, p. 10).

Neste sentido, este autor afirma que a educação já não se dedica à manutenção de certos valores universais, em que assentava, como a Escola de Massas. Nos dias de hoje, o mundo é pensado como um tecido complexo de várias culturas que interagem entre si, sendo a educação um espaço aberto a esta diversidade cultural.

Também a ideia de uma educação que satisfizesse as necessidades do mercado de trabalho, sem qualquer projecto de sociedade humanizada, parece ter sido abandonada.

No contexto de uma sociedade mundial onde o acesso às Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação atravessa culturas e fronteiras, existe uma enorme pressão para reformar o pensamento educativo, para que a partir dele se desenvolvam novas políticas educativas.

Este pensamento educativo de que falamos é baseado em filosofias educativas que definem as relações entre a educação, a sociedade, o meio e o conhecimento e que são, de acordo com Bertrand, imagens fabricadas da realidade que geram modelos educacionais que estabelecem regras e valores que orientam a organização da educação e dos seus sistemas. Estes pensamentos educativos, traduzidos em teorias, definem as finalidades da educação assumindo a forma de uma imagem fabricada da realidade que serve de referência à mudança organizacional (Bertrand, 2001, p. 9).

No contexto do nosso estudo, importa-nos destacar as teorias que defendem que a Educação é o principal meio para transformar a sociedade, perspectivando uma maior justiça social. Dentro destas teorias temos as *Teorias Personalistas*¹⁷ (C. Rogers), também chamadas de *Teorias Humanistas*. São teorias de carácter libertário apoiadas essencialmente na noção de sujeito, de liberdade e autonomia, onde a pessoa deve ser sujeito da sua própria educação utilizando as suas energias interiores.

Bertrand definiu ainda um outro tipo de teorias educativas que são as teorias que defendem o princípio de que a Educação deve ser um meio de resolução dos problemas sociais, culturais e ambientais, preparando os alunos para a resolução desses problemas. São as *Teorias Sociais*. Para os autores destas teorias, a educação participa na transformação do real, e educar é favorecer a emergência de novos fenómenos de transformação do real.

Dentro das *Teorias Sociais*, existem as *Teorias Ecosociais da Educação*. Jacques Grand'Maison¹⁸ propõe uma teoria da educação enraizada no concreto e no real. Na opinião deste autor o mundo industrializado gerou uma escola baseada em modelos instrumentais, onde os fins se estabelecem em proveito do lucro.

Dentro das *Teorias Sociais*, Bertrand refere ainda a da ecossociedade, baseada numa nova economia de equilíbrio para melhor responder às necessidades humanas, assegurando a evolução e segurança do sistema social, em equilíbrio com a natureza.

Ainda dentro das *Teorias Sociais*, Bertrand (2001) refere a *Teoria Complexa da Educação* que define que os sistemas cognitivos evoluem da mesma forma que os sistemas humanos (p. 190), o que implica uma atitude dinâmica que apele à experiência, orientada para o fim.

Estas *Teorias Sociais* da educação insistem no carácter fundamentalmente social da educação, que deve preparar os alunos para a resolução dos problemas da sociedade. Os autores defensores destas teorias defendem que é urgente e necessário assumir uma consciência ecológica de solidariedade, e para isso assumir o controlo da evolução do mundo.

Quanto à finalidade¹⁹ da Educação, Schwartz, Eamonn e Boyer (2001) colocam algumas questões importantes e preocupam-se pela maneira como esta finalidade pode ajudar a equilibrar o mundo competitivo com a oportunidade de participação de todos. Na opinião destes autores, existe uma clara necessidade de criar *benchmarks* para melhorar a qualidade da educação, no entanto aquilo que é realmente importante para a economia do conhecimento não é mensurável.

Em paralelo com a definição de novas finalidades para a Educação, assistimos à emergência de novos paradigmas que suportam a definição de novas metas o e objectivos.

¹⁷ Baseia-se numa educação centrada na pessoa, que surgiu como reacção aos sistemas de formação baseados no ensino de conteúdos através de métodos essencialmente expositivos.

¹⁸ Referido por Bertrand, 2001, pp. 180.

¹⁹ Reportando-nos a Maria Irene Figueiredo, achamos importante fazer a distinção entre funções e finalidades da educação. Quando se fala de funções da educação está subjacente conceitos sociológicos e políticas mais gerais que não são possíveis de uma distinção muito nítida, enquanto que as finalidades constituem o elemento ordenador e de enquadramento das políticas e da *praxis* educativa (1993, p. 90).

A *Educação ao Longo da Vida*, segundo Licínio Lima (2002, p. 21) revelou-se um dos pilares educativos do Estado-Providência. Este ideal, conferiu um novo sentido e integrou diversas modalidades e formas de educação/formação, que se assumiram como objectivo último, por forma a atingir uma participação e cidadania democrática, para o esclarecimento e autonomia dos cidadãos.

Este paradigma educativo defende que a Educação não deve ter como fim exclusivo a produção de Capital Humano para responder aos desafios de um mercado económico competitivo, mas sim, que a educação é um processo de desenvolvimento das capacidades do próprio indivíduo ao longo de toda a sua vida. Este paradigma alarga o conceito de educação a todos os espaços e contextos, potenciadores de experiências e aprendizagens, sendo a instituição escola, apenas mais um. Tal como refere Tomás Patrocínio *“esta perspectiva de educação e de aprendizagem ao longo da vida em termos individuais implica uma postura de inquietação permanente perante a vida, uma assunção dos nossos limites, da nossa incompletude, do nosso inacabamento”* (2002, p. 67).

Esta abordagem da educação, que estende o processo educativo durante toda a vida e em todos os contextos, salienta outros conceitos importantes, e que têm ganho especial destaque nas últimas décadas. Falamos dos conceitos de sociedade do conhecimento, sociedade educativa, caracterizados pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, que abriram e facilitaram ainda mais os espaços e os tempos de aprendizagem, no sentido de uma educação dentro e fora dos sistemas regulares de ensino.

Encarando a Educação como o espaço social privilegiado para o aperfeiçoamento das especificidades individuais e da compreensão das especificidades dos outros, as vantagens de uma *Educação ao Longo da Vida* prendem-se com a flexibilidade, a diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço (UNESCO, 1996, p. 17) o que nos posiciona num processo de Educação permanente e de realização de pessoal aperfeiçoando saberes e aptidões.

Teresa Ambrósio (2003) defende que o pensamento educativo baseado pelo Paradigma da Educação/Formação ao Longo da Vida tem de ser traduzido em Políticas Educativas, através de metas a curto, médio e longo-prazo, *“horizonte de tempo que a Globalização no faz perder, mas que a Educação tem de salvaguardar”*. (p. 7).

Nesta lógica, torna-se claro que a Educação ao Longo da Vida se tornou o principal meio para a autoconstrução da pessoa que aprende também a tornar-se cidadão assumindo a responsabilidade pelas suas decisões e sendo solidário com o meio e com os outros.

Defendendo a educação como uma *“criação constante de subjectividades paradigmáticas”* (2003, p. 21), Boaventura Sousa Santos refere que as pessoas aprendem *“através de uma criação sistemática, apurada e metódica do pensamento crítico independente, de cidadania activa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática”*.

Como consequência da emergência de um novo pensamento educativo que estabelece uma nova finalidade para a educação, baseada em novos

paradigmas educativos, assistimos, também, a mudanças ao nível dos fins e objectivos da educação.

Maria Irene Figueiredo estabelece uma divisão entre os objectivos definidos para a educação (1993, p. 77): por um lado destacam-se os objectivos definidos em função do sistema educativo; por outro lado, referem-se os objectivos que visam a eficácia externa da educação, ou seja, orientados para o sistema social em geral

Para esta autora *“é no ponto charneira, de equilíbrio, entre o âmbito social geral e o do propriamente educativo que deve ser colocada a questão das finalidades da educação”* (1993, p. 90).

Neste sentido, esta autora definiu conceitos diferentes para o significado de metas, finalidades e objectivos da educação, que achamos importante referir (1993, p. 91):

- A metas da educação são os fins definidos explicita ou implicitamente por uma sociedade para o seu sistema educativo;
- As finalidades da educação exprimem o direccionamento dado ao sistema educativo pelos educadores, e por isso são definidas metas educativas mais específicas;
- Os objectivos educativos são os resultados previstos ou esperados do processo educativo.

O Relatório Mundial sobre a Educação da UNESCO, publicado no ano 2000, refere que a visão dos objectivos e metas da educação emergentes nas últimas décadas são centrados em dois temas principais: o primeiro é a educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, o segundo a educação para o desenvolvimento.

Tendo em conta que durante o período da Guerra Fria, o contexto internacional não favorecia a troca de opiniões e experiências relativas à educação, os direitos humanos e a educação para a paz eram assuntos polémicos.

A comunidade internacional cada vez mais defende que a educação desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento Sustentável, no sentido em que proporciona às pessoas as capacidades necessárias para poderem abordar as questões do ambiente e do desenvolvimento. Falamos de uma educação que deve abordar a dinâmica do desenvolvimento tanto na sua dimensão física e biológica, como na sua dimensão socio-económica, e na sua dimensão humana e espiritual.

É neste sentido que o Relatório Mundial da Educação da UNESCO de 2000 refere que a educação para a paz, para os direitos humanos e para a democracia, bem como a educação para o desenvolvimento são vistos como tendo o mesmo fim (p. 126).

Rosário Gâmbua (2004, p. 41) referindo-se à concepção de educação de John Dewey, afirma que os objectivos da educação são intrínsecos à própria educação. Esta visão dos objectivos da educação é contrária à visão tradicional dos objectivos da educação. Para Dewey a educação consiste num processo contínuo de observar, pensar e reformular, que não deve ter um fim propriamente definido, abandonando, assim, uma função determinista e

teleológica do processo educativo, característica da definição contemporânea dos objectivos para educação.

“Tal como os fins da vida se identificam com o processo que a serve (viver), a educação realiza-se realizando-se. Não se trata de uma actividade preparatória orientada para a realização de um objectivo terminal; trata-se, sim, de uma dinâmica natural, cujo desenvolvimento é em si mesmo um fim, potenciando inteligentemente processos capazes de articularem progressivamente o passado com o futuro. Este é, aliás, o sentido do princípio de continuidade na sua aplicação educativa. realizar-se a mediação pessoal entre o passado, o presente e o futuro em cada momento do processo educativo” (Gâmbua, 2004, p. 43).

Verificamos, então, a emergência de um pensamento educativo de natureza mais humanizada, que procura estabelecer novos fins e objectivos para a educação, dando maior centralidade no processo de construção da própria pessoa.

No sentido de compreender o porquê do distanciamento de uma visão mais humanizada da educação que procure sensibilizar os indivíduos para a responsabilidade e a solidariedade, Idália Sá-Chaves (2003), preocupa-se em *“questionar o sentido último da acção educativa como fenómeno integrador da complexidade inerente à relação entre Educação e Conhecimento e entre Educação e Sociedade”* (p. 63)

A investigação que apresentamos partilha desta preocupação em relação ao imediatismo dos objectivos educacionais e como é que estes se inserem no processo de desenvolvimento humano que pressupõe *“não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas a integração e o desenvolvimento convergente e integral das múltiplas dimensões constitutivas da personalidade e da identidade humanas”* (Sá-Chaves, 2003, p. 63).

Isto porque à educação é cada vez mais exigido um sentido mais humanista que promova um desenvolvimento mais solidário e responsável dos indivíduos, ou seja, a *“Educação como pressuposto de desenvolvimento e melhoria da própria condição humana”* (Sá-Chaves, idem, p. 68).

Referindo-se à filosofia subjacente a este novo sentido da educação, Idália Sá-Chaves salienta uma perspectiva integradora que reconheça os seguintes princípios (p. 69):

- Um princípio de pessoalidade (respeito pela cidadania e pela ética como reguladoras da *praxis* humana);
- Um princípio de auto-implicação do aprendente (condição de toda a aprendizagem);
- Um princípio de efeito multiplicador da diversidade (visão inclusiva, convergente e enriquecida pela diferença);
- Um princípio de inacabamento (reconhecimento da necessidade de renovação permanente dos referenciais e do conhecimento);
- Um princípio de continuidade (organização coerente dos processos de (re)construção do conhecimento face ao enorme acesso à informação);

- Um princípio de consciencialização (compreensão dos sentidos, dos constrangimentos e dos novos rumos).

A autora sintetiza esta sua proposta da seguinte forma: “... trata-se de caracterizar os processos de aprendizagem e de formação como actos conscientes, continuados, partilhados, nos quais a dimensão intrapessoal se fortalece na interacção com o Outro e de onde é possível emergir, como em acto criador, a Pessoa que cada qual é capaz de ser, enquanto tradução original de uma cultura de pertença que é, simultaneamente, de todos os outros” (idem, p. 69).

4. A evolução e o contexto actual das Políticas Educativas face ao desenvolvimento

Durante cerca de três séculos, a igreja tutelou os sistemas educativos. No século XVIII, a Revolução Francesa altera o panorama ideológico, com a expansão do liberalismo e a consolidação da economia à escala mundial, o que traz grandes consequências para o campo educativo. O Estado, na maior parte dos países, passa a assumir o controle dos sistemas educativos. Assim, no século XIX a escola é o principal meio de consolidação do Estado-Nação, e expandindo-se assim o modelo escolar a todas as camadas e grupos sociais nos diferentes espaços mundiais.

No decorrer do século XIX os Estados organizaram os sistemas educativos legitimados pelo modelo sociocultural da modernidade, que fazia da escola o meio mais eficaz para transformar os indivíduos em cidadãos (Magalhães e Stoer, 2002, p. 7).

Neste sentido, no mundo ocidental, “a legitimidade e a hegemonia da educação fundaram-se como um direito natural e constitucionalmente atribuído aos cidadãos” (idem, p. 7).

A partir do século XIX os sistemas educativos iniciaram uma tendência para standardização, acelerada a partir do fim da II Guerra Mundial. Nesta chamada fase da expansão capitalista, o Estado-Providência surgiu como uma necessidade de criar condições para responder às novas necessidades sociais de protecção social, acesso aos cuidados de saúde e à educação, ao mesmo tempo que o Estado assumia um papel activo na economia.

A criação de Organizações Internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, etc., abriu uma nova era para a circulação dos conhecimentos sobre educação. A tendência para a standardização (iniciada anteriormente aquando da Escola de Massas) foi reforçada por estas organizações através dos seus peritos e especialistas que se esforçavam por tornar comparáveis as suas análises dos sistemas educativos.

No entanto, as políticas económicas capitalistas adoptadas pelo Estado tiveram como consequência um crescimento económico sem precedentes assegurando ao mesmo tempo o acesso ao emprego, ao controle da inflação e o acesso a determinados direitos sociais.

Foi na década de 70, com o choque petrolífero que levou a uma crise profunda, que questionou os princípios orientadores do modelo keynesiano em que

assentava o Estado-Providência. O Estado passou, então, a ser visto como um obstáculo ao desenvolvimento económico.

Esta crise do Estado-Providência tem vindo a sofrer algumas tentativas de resolução pela implementação de políticas sociais e económicas, que tiveram repercussões importantes nas reformas educativas mais recentes. A resolução desta crise, na opinião de Almerindo Janela Afonso, passa necessariamente por um novo equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação (1998, p. 169).

Ou seja, as consequências do funcionamento dos sistemas económicos têm uma forte influência nas crises sociais e educacionais, o que significa que *“a forma como o Estado gere a educação está fortemente condicionada pela sorte da economia e pelas estratégias adoptadas para lidar com os problemas que derivam do sistema económico”* (Almerindo Janela Afonso, 1998, p. 149).

Neste contexto, António Teodoro (2003, p. 31) afirma que a legitimação das políticas dos países de periferia (ou semiperiferia) começou a depender cada vez mais da assistência técnica destas organizações.

Ou seja, até meados do século XX, o modelo de desenvolvimento económico que caracterizava as sociedades ocidentais pedia à escola que formasse Recursos Humanos, Capital Humano. Os contextos socio-económicos actuais, fizeram emergir uma preocupação cada vez maior com a qualidade dos sistemas educativos.

De facto, ao longo da história têm vindo a ser exigidas à educação as aspirações do desenvolvimento das sociedades quer através da realização democrática, quer através da exigência de anulação da pobreza, quer através da exigência de desenvolvimento tecnológico e científico, e consequentemente de riqueza material. António Teodoro (2003) referindo-se às reformas educativas salienta que estas, seja através do discurso político e técnico, seja através das medidas políticas e administrativas que as implementam, pretendem dar uma nova legitimidade à escola, respondendo desse modo às críticas da sociedade.

É neste sentido que Carlos Amaral Dias refere que independentemente dos constrangimentos estruturais ou das oportunidades, a ideologia dominante dos formuladores de política baseia-se no *“capitalismo industrial avançado”*, desenvolvido a partir de um pensamento tecnocrático onde convergem *“tradições populistas”* e *“políticas conservadoras”* (2003, p. 64).

Também António Teodoro, referindo-se ao discurso sobre a Educação, afirma que este é dominado por uma enorme carga retórica, no sentido de fazer da educação, da formação e do conhecimento as chaves-mestras do Desenvolvimento Humano. Parece, então, existir uma discrepância entre a formulação dos objectivos que presidem às políticas educativas e a sua concretização (2001, p. 21).

Ou seja, a preocupação em examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual de uma concepção de políticas específicas do Estado-Nação nos campos económico, social e educativo, e ao mesmo tempo, a junção de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade económica é para Stephen Ball uma questão fundamental. Ball

está mais preocupado com as “*convergências políticas*”, ou a “*transferência de políticas*”, ou ainda os “*empréstimos de políticas*” (2001, p. 100).

António Nóvoa (1995, p. 12) afirma que é preciso compreender que as ligações que existem entre o trabalho de conceptualização científica e a formulação de políticas educativas, quer dentro de cada estado, quer no quadro das organizações internacionais são dois momentos de um mesmo processo de configuração de uma ordem internacional, que é um produto de uma conjectura histórica fundada em pressupostos culturais e interesses económicos.

5. A problemática da avaliação dos resultados da educação

Entre 1900 e 1930 foram construídos os primeiros indicadores sobre os resultados cognitivos dos alunos a partir de testes standardizados, no quadro de paradigmas psicológicos (Fasano, 1994, p. 64).

O início dos anos 30 trouxe os primeiros indicadores sociais nacionais, e desta forma a avaliação dos sistemas educativos começava a ganhar forma. Durante todo este período predominavam paradigmas associados à psicologia, ao behaviorismo, à gestão científica e à avaliação da administração.

Nos anos 50/60 estes paradigmas começaram a ser contestados e o desenvolvimento económico desenhou um novo quadro para os programas e acções políticas. Neste contexto, também as prioridades dos Estados, voltadas para o progresso económico e para a justiça social, realçaram a necessidade de avaliar a situação do ensino. A Teoria do Capital Humano, dá, igualmente, um novo sentido à educação, o que teve grande influência na construção dos indicadores de avaliação do ensino.

Foi nos anos 50 que um grupo de investigadores em educação decidiu criar uma associação internacional para avaliar os resultados dos sistemas educativos. Essa associação passou a denominar-se *International Association for Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Com esta associação pretendia-se realizar estudos internacionais sobre os resultados em educação, através de uma perspectiva comparada (Ramalho, 2003, p. 76).

Com o objectivo de avaliar os resultados identificando as diferenças de rendimento nas diferentes regiões do mundo, estes investigadores, criaram a ideia de um mundo como um laboratório educativo, cujas diferenças nos resultados educativos seriam explicadas a partir de uma metodologia comparativa que permitisse analisar e avaliar o efeito dos factores associados ao rendimento.

Ou seja, os indicadores do ensino não são mais do que um prolongamento da investigação sobre os indicadores sociais que se consolidou nas Ciências Sociais a partir dos anos 60. O sucesso dos indicadores sociais deveu-se à utilização de índices económicos como instrumentos de orientação política, no início dos anos 60. No entanto, ainda não consideravam aspectos ligados ao bem-estar social e à qualidade de vida, que dizem respeito às consequências negativas do crescimento económico.

Estes mesmos métodos foram postos em causa a partir da década de 70, e na década de 80, sob a influência de uma base enriquecida de paradigmas de avaliação da educação foi criada uma variedade de modelos de avaliação para dar resposta a necessidades específicas dos decisores (Fasano, 1994, p. 66).

Para além da IEA (Internacional Education Assessment) outras instituições dedicaram-se ao estudo dos resultados educativos. A OCDE, iniciou o seu interesse por estes estudos no final da década de 80 quando foi criado o projecto sobre os indicadores internacionais do ensino da OCDE – o Projecto INES. Este projecto surge num contexto onde, face à diminuição orçamental e à necessidade de justificar a utilização de recursos no ensino e os seus resultados, era necessário um instrumento que permitisse satisfazer esta exigência de forma rápida e precisa.

No sentido de avaliar o nível de formação dos jovens de 15 anos nas áreas básicas da matemática, leitura e ciências, a OCDE criou no final dos anos 90 o projecto PISA (Programme for International Student Assessment).

Mais vocacionados para a população adulta, a OCDE realizou outros estudos que pretendiam ter uma estimativa do capital humano dos países através da avaliação do nível de formação das pessoas com idades entre os 16-65 anos, estudos estes como o *International Adult Literacy Survey* e o *International Skills Survey*.

A UNESCO foi outra instituição que também se interessou pelo estudo dos resultados educativos. Neste sentido, a primeira série de indicadores da educação reunidos pela UNESCO foi publicada em 1991, e em 1992, por iniciativa do director-geral da UNESCO. Desde então, têm vindo a ser desenvolvidas uma série de publicações bienais em que se faz a análise ampla e concisa das grandes tendências e políticas da educação no mundo.

Tradicionalmente a avaliação é entendida como um processo pelo qual se analisam criticamente resultados, em relação aos objectivos previamente definidos. Neste sentido *“a avaliação sistemática permite o controle e o desenvolvimento equilibrado da educação”* (Clímaco, 1992, p. 20).

No entanto, Maria do Carmo Clímaco identifica alguns dos principais problemas no que se refere à avaliação.

“Se por um lado as unidades de medida existentes e as variáveis utilizadas para descrever a realidade são questionáveis, reconhece-se também que os objectivos definidos para as políticas são gerais e a sua operacionalização nem sempre contempla objectivos específicos completamente controláveis. Por outro lado, nem sempre é fácil identificar as evidências de relação entre objectivos e resultados das políticas programadas” (idem, p. 21).

De facto, existe uma pressão cada vez maior, quer política, quer social, para que se tornem públicos os dados sobre o desempenho da Educação e o debate da qualidade do ensino, no sentido de uma certa *“accountability”*²⁰.

²⁰ Entendemos por *“accountability”* o facto de existir uma necessidade de verificação da eficácia da utilização de recursos, na perspectiva de uma optimização e melhoria dos resultados.

E nesse sentido “um modelo de monitorização permite controlar, avaliar e corrigir estrategicamente uma situação ou um programa” (Clímaco, 1992, p. 29).

A crescente insatisfação da sociedade face aos sistemas educativos, prende-se com o facto do crescente investimento em educação não ter vindo a produzir os resultados esperados, em termos de igualização de oportunidades no acesso e promoção social dos sectores mais desfavorecidos.

Desta forma, é necessário que se justifiquem os gastos em relação aos resultados criando as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização - *accountability* (Afonso, 1998, p. 66).

Como foi referido, os indicadores de ensino como instrumentos de orientação política existem, na maior parte dos países industrializados, há cerca de vinte anos. Estes indicadores começaram por ser necessários como forma de justificação dos custos com a educação. Hoje em dia são utilizados como fonte de informação aplicada à avaliação, à planificação e à administração do ensino.

A finalidade dos indicadores da educação é dar a conhecer aos decisores, a situação do sistema de ensino, por forma a facilitar a sua análise e a sua avaliação, para se poderem questionar velhas e novas orientações para a acção política (Nuttall, 1994, p. 89).

Como refere Gilbert Landsheere (1994): “*piloter un système éducatif, c’est plus qu’accumuler des indicateurs. Le pilotage doit nécessairement comporter trois composants: la collecte régulière d’informations et évaluations de ces informations et leur traduction en actions institutionnelles*” (p. 12).

No entanto, Fasano (1994) alerta-nos para o facto de hoje se verificar uma clara necessidade de alargar o leque de paradigmas que orientam a construção de indicadores de ensino.

Também neste sentido Nuttall (1994) afirma que os critérios de escolha, elaboração e avaliação dos indicadores de ensino, variam em função dos interesses políticos e do contexto político onde se insere o sistema de ensino.

Referindo-se a esta lógica onde o Estado passa a assumir uma função de gestão que induziu à concepção de mecanismos de controlo e responsabilização, que passam pela avaliação, Almerindo Janela Afonso alerta para o facto de:

“(…)sem objectivos claros e previamente definidos, não é possível criar indicadores e medir as performances dos sistemas numa época que se caracteriza pelas exigências de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional” (Afonso, 1998, p. 74).

Na opinião deste autor, a adopção deste tipo de políticas, levou a uma teoria de avaliação tipo positivista, e de avaliação a partir de indicadores mensuráveis, é o reflexo dessa maior preocupação com o produto, do que com o processo. Para Afonso, a avaliação foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da Administração Pública (1998, p. 75).

Maria do Carmo Clímaco (1992) afirma que para percebermos a importância que a avaliação tem tido nas últimas décadas temos de nos contextualizar económica, política e socialmente, por forma a percebermos os impactos de ordem científica que determinam a actual “ideologia” e práticas de avaliação (p. 13).

Segundo Clímaco (1992) a avaliação é um processo de fornecimento de informação conducente à formulação de juízos de valor e ao controle, mas também serve como estratégia inovadora de mudança e como seu instrumento orientador (p. 14).

Mas, tal como refere Glória Ramalho (2003, p. 81) *“a questão-chave que nos pode ajudar a estabelecer distinções pertinentes no conjunto dos estudos internacional de avaliação do rendimento, consiste em saber que medem eles exactamente”*.

Para esta autora, são muitas as variáveis que nos podem ajudar a explicar os resultados em educação. Distingue duas (2003, p. 101):

- as variáveis extrínsecas que se referem a factores não directamente ligados ao funcionamento dos sistemas educativos, como são as condições socio-económicas;
- as variáveis intrínsecas que se referem a factores directamente ligados ao funcionamento dos sistemas educativos.

É neste sentido que Glória Ramalho refere que as conclusões destes estudos internacionais são limitadas devido à sua perspectiva macro que deixa de fora pormenores ligados ao contexto que têm influência nos resultados educativos.

Para Amparo Seijas Díaz, a delimitação dos objectivos em educação, depende da perspectiva de que se parte, no entanto, os princípios de que se parte são os seguintes (2003, p. 11):

- Fomentar a igualdade de todos os indivíduos independentemente das suas condições pessoais e sociais;
- Garantir a eficácia dos processos educativos para obter bons resultados;
- Promover o desenvolvimento e o bem-estar social dos indivíduos;
- Prestar contas da utilização das dotações orçamentais atribuídas às escolas.

Para Díaz, estes são os objectivos que devem reger o processo de avaliação da qualidade da educação. Esta autora aprofunda os diferentes modelos teóricos que se debruçam sobre a melhoria da qualidade da educação e agrupa os modelos de avaliação da educação em três grandes categorias complementares: modelos centrados nos resultados, modelos centrados na melhoria escolar e modelos centrados nos aspectos organizacionais.

Os modelos centrados nos resultados académicos obtidos pelos alunos parecem, na opinião da autora, esquecer os factores que determinam esses resultados (p. 15), contribuindo para uma leitura mais “económica” da educação.

Os modelos centrados na melhoria escolar incidem mais na análise de aspectos que devem ser melhorados dentro das instituições educativas, considerando as escolas como organizações com características próprias, que podem condicionar a consecução dos objectivos fixados. Nesse sentido, a avaliação é centrada na identificação dos factores internos que geram um mau funcionamento da organização. Na opinião de muitos autores, esta perspectiva de avaliação é a mais importante porque permite *“diagnosticar as necessidades, desenhar programas, implementar estratégias práticas e controlar os seus efeitos”* (Díaz, 2003, p. 19).

Os modelos centrados nos aspectos organizacionais encaram as organizações escolares como organizações diferentes das organizações convencionais, por serem realidades onde interagem elementos de natureza muito diversa – recursos físicos, financeiros, alunos e professores – e que originam imagens organizacionais da escola diferentes: instituição educativa como organização debilmente estruturada; escola como construção social e ordem negociada; instituição escolar como realidade política; estabelecimentos escolares como sistemas culturais; escolas como anarquias organizadas; escola como ecossistema.

Depois de analisadas as características dos principais modelos de avaliação da qualidade da educação, Amparo Seijas Díaz apresenta-nos uma perspectiva alternativa de avaliação com três enfoques: o enfoque *input-output*, o enfoque da educação como processo e o enfoque organizacional.

No entanto, a estes elementos a autora acrescenta outros que considera igualmente importantes para os resultados finais da educação: as características pessoais do estudante, o contexto familiar, o meio envolvente da escola e o grupo de pares. Ou seja, os *outputs* são os resultados dos estudantes e os *inputs* são os factores que os influenciam.

Nesta abordagem interessa compreender as particularidades de cada um dos factores que afectam os resultados educativos e as possíveis interações entre os mesmos. Estes elementos que interferem nos resultados dos estudantes, para a autora, são: as características dos professores, os métodos de ensino, as características individuais dos estudantes.

Nesse contexto, Díaz agrupa as variáveis que influenciam o processo educativo em variáveis de entrada (recursos de natureza física, financeira e humana), variáveis de processo (actividade interna da escola e realidade dinâmica em que se insere), variáveis de produto medem os resultados do processo escolar e avaliam a qualidade dos serviços prestados pelas instituições educativas) e variáveis de contexto (características do contexto socio-económico) (2003, p. 40). Para cada grupo de variáveis Amparo Díaz define um conjunto de indicadores de referência para avaliar a educação.

6. Os indicadores internacionais de educação

Tal como já referimos os indicadores da educação têm a sua origem nos movimentos de indicadores sociais e indicadores económicos da população.

Com a realização em Washington, em 1987, da Conferência Internacional sobre os indicadores da educação, confirmou-se a necessidade crescente da

divulgação de informação e *benchmarks* que proporcionassem comparações entre os vários países, e indicadores que mostrassem o nível de qualidade da educação dos países.

A criação de indicadores começou com uma primeira fase exploratória que demonstrasse a praticabilidade da construção de um conjunto de indicadores da educação internacionalmente comparáveis. Esta primeira fase foi desenvolvida, no âmbito da OCDE, pelo Projecto CERI – *International Indicators Project* - que visava:

- desenvolver um trabalho preliminar para estabelecer uma lista de indicadores-chave;
- organizar um fórum de troca sobre o desenvolvimento de indicadores e o seu uso na política educativa e na sua gestão;
- contribuir para a metodologia de avaliação, desenvolvimento de indicadores, sua compreensão e uso, suas relações e limitações.

Esta primeira fase do projecto veio reafirmar a necessidade destes indicadores serem não só válidos como precisos e comparáveis, para que possam ter, de facto, alguma utilidade. No entanto, a dificuldade veio a ser encontrada não na validade dos indicadores, mas sim na classificação de conceitos.

O objectivo não era o de criar um *ranking* internacional, mas sim providenciar ao decisores políticos um maior entendimento dos factores que influenciam a qualidade da educação, de forma a alargar o seu leque de opções políticas.

“In theory, it is desirable to develop a wide range of indicators that accommodates the breadth of existing educational objectives within countries and that allows countries to choose those measures that best match their goals and priorities. In practice, the cost and difficulty of establishing a wide range of indicators adds weight to the argument for concentrating on a limited set of indicators that are acknowledged by all to be significant and to explore how these can be interpreted for divergent national priorities.” (Bottani e Walberg, 1992, p. 9).

Actualmente, e depois de um período de massificação da educação, a preocupação centra-se na qualidade dos sistemas educativos e, neste sentido, aumenta-se a pressão sobre os responsáveis educativos para repensarem a educação, para analisarem os seus reais problemas sobre diferentes ângulos, por forma a adoptar, quando necessários, novos objectivos.

Existem preocupações comuns que influenciam o desenvolvimento do sistema de indicadores internacionalmente comparáveis. Estas preocupações, como afirma Alan Ruby (1992, p. 80) centram-se principalmente:

- na exigência de mais responsabilidade pública e política na educação;
- na emergência da ligação entre a competitividade económica e a qualidade dos serviços educativos;
- na pressão para uma maior equidade nos resultados educativos.

Subjacente à iniciativa dos indicadores internacionais para as políticas educativas, estão objectivos e metas definidos para os sistemas educativos dos países membros da OCDE (Amaro, 1997, pp. 315) :

- consolidar os paradigmas subjacentes aos indicadores ;
- garantir a compreensão, acessibilidade e utilização dos indicadores ;
- promover a criação e desenvolvimento de novos indicadores que digam respeito a áreas-chave para os sistemas educativos como a equidade, o desenvolvimento de competências para a cidadania, a aprendizagem ao longo da vida e as competências transversais.

Referindo-se à finalidade dos indicadores, Desmond Nuttall (1992, p.14) afirma que o conceito de indicador da educação, dá-nos informação sobre o comportamento de um sistema educativo, e pode ajudar os decisores políticos a ter uma visão geral sobre as condições actuais da educação.

Também para Bottani e Tuijnman os sistemas de indicadores são utilizados para analisar os programas e as decisões tomadas pelos sectores políticos. No domínio do ensino estes indicadores são, apenas, meras estatísticas, que necessariamente têm de ser organizadas num quadro que ilustre as suas relações mútuas (1994, p. 36).

Existem várias noções de indicadores e entre elas podemos encontrar: indicadores de performance; indicadores da educação; indicadores de eficácia; indicadores de gestão; indicadores de resultados.

No que diz respeito ao conceito de indicadores Afonso (1998, p. 75) diz-nos o seguinte: *“Os indicadores, são categorias de análise construídas para facilitar a recolha de informações sobre as várias componentes de um sistema educativo. Um sistema de indicadores, embora sendo uma colecção de estatísticas, procura fornecer medidas de várias componentes de um sistema educativo, bem como informações sobre a maneira como essas componentes se inter-relacionam para manter ou alterar o sistema. Também há quem defenda que estes indicadores são também utilizados para apoiar os sistemas de responsabilização (Accountability)”* (1998, p. 74).

De acordo com Bottani e Walberg (1992), os indicadores devem ser desenvolvidos nos níveis mais significativos da educação, ou seja, ao nível da escola, ao nível local, nacional e internacional.

Para estes autores os indicadores são importantes para a decisão política pois permitem monitorizar, avaliar e desenvolver as opções políticas. Assim, a importância dos indicadores serve para aprofundar o conhecimento de um fenómeno e por isso mesmo o importante é fazer uma leitura dos indicadores contextualizados no ambiente particular a que dizem respeito.

Para salvaguardar o mau uso dos indicadores e para assegurar uma abordagem coerente ao desenvolvimento dos indicadores, foi necessário aprofundar um forte quadro conceptual que suprimisse as falhas que cada grupo de indicadores tem.

Max van Herpen (1992), chama a atenção para os modelos conceptuais que acompanham os indicadores da educação. Para este autor um modelo conceptual especifica a relação entre um conjunto de conceitos relacionados, sendo, desta forma, um primeiro passo para formalizar uma teoria. No entanto, não existe um único esquema conceptual apropriado aos indicadores de educação porque o sistema educativo é multidimensional (1992, p. 26).

Estas dimensões, na opinião do autor são: a demografia, a performance e a organização.

Ao longo dos anos têm vindo a ser desenvolvidos vários modelos conceptuais e propostas de desenvolvimento de sistemas de indicadores de educação.

Na opinião de Wyatt, os indicadores de ensino poderão ser utilizados de quatro maneiras: para responder à exigência de transparência do sistema educativo; para defender ou justificar as acções tomadas; para ajudar a tomada de decisões e para melhor canalizar esforços para atingir objectivos (1994, p. 121)

Ou seja, os indicadores da educação são estatísticas que permitem juízos de valor a ser feitos acerca de aspectos chave do funcionamento dos sistemas educativos (Jaap Scheerens, 1992, p. 53). Mas existem algumas características que classificam os indicadores como válidos e precisos e uma delas é que devem ser representativos e não apenas medidas, ou estatísticas descontextualizadas.

Dada a complexidade dos vários sistemas educativos a informação fornecida pelos indicadores será sempre uma informação limitada, daí a necessidade dos indicadores terem de satisfazer uma série de características substantivas e técnicas. Para complementar a unidimensionalidade de cada indicador, é igualmente necessário criar um conjunto de indicadores que juntos, formem uma representação válida das condições de um certo sistema educativo. Neste sentido é necessário que os indicadores tenham uma relação lógica e empírica entre si.

Nota conclusiva

Este capítulo permitiu-nos explorar a evolução da educação e os modelos de desenvolvimento das sociedades. A globalização trouxe novos desafios ao desenvolvimento das sociedades, e as suas consequências negativas salientaram a necessidade de criar o mundo mais justo e igual. A emergência de paradigmas de desenvolvimento baseados no Desenvolvimento Humano e no Desenvolvimento Sustentável, deram à educação um papel fundamental como meio de potenciar as capacidades dos indivíduos. Um novo quadro de pensamento educativo define novas finalidades e objectivos para a educação, que orientam as políticas educativas mundiais. Estes novos objectivos e finalidades estão espelhados nas orientações das organizações internacionais, que na opinião de muitos autores favorecem a construção de modelos de educação universais e unificados.

As constantes reformas educativas revelam ainda uma inadequação dos sistemas de educação aos desafios das sociedades actuais. Neste sentido, a avaliação da qualidade dos sistemas de educação e formação tem vindo a ganhar importância.

Esta avaliação é levada a cabo por instituições internacionais como a OCDE e a UNESCO através da realização de grandes projectos estatísticos baseados em indicadores comparáveis.

A coerência destes indicadores de avaliação, com os objectivos e finalidades definidos para a educação de hoje, é a questão orientadora deste estudo, para a qual tentaremos responder no estudo empírico.

C O N C L U S Õ E S P A R T E I I

Desde a II Guerra Mundial que os constantes movimentos de Reforma Educativa revelaram a discrepância entre os objectivos que presidiam a essa reformas, e os resultados obtidos, gerando um clima de desconfiança e cepticismo em relação aos sistemas educativos dos países industrializados.

Na década de 60, assistimos ao emergir da preocupação com a avaliação. Neste contexto o Estado passa a assumir uma lógica de mercado, mais competitiva, trazendo para o domínio público, modelos de gestão privada, orientados na obtenção de resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Hoje em dia as sociedades confrontam-se com problemas sociais, políticos, económicos, culturais e ecológicos acompanhados por uma intensificação das relações entre os vários países o que originou situações favoráveis e ao mesmo tempo de mais e maiores tensões.

As mudanças que têm assolado o sistema educativo têm demonstrado fracos resultados, levando à emergência de uma necessidade de alteração de lógica de pensamento.

Depois de termos analisados algumas contribuições sobre o papel da educação no contexto da globalização, pareceu-nos importante realçar alguns dos novos fins definidos para a educação, e os novos paradigmas que os sustentam.

Falamos dos contornos de uma educação voltada para a construção da própria pessoa, no sentido de criar uma base para um modelo de desenvolvimento humano sustentado.

Desenha-se um novo pensamento educativo que define novas metas e objectivos para a educação.

Neste sentido analisámos a forma como as políticas educativas têm vindo a responder às novas estratégias do desenvolvimento, da mesma forma que abordámos a questão da avaliação dessas mesmas políticas educativas.

Com esta análise chegámos à seguinte questão: Existirá coerência entre os objectivos definidos para as políticas educativas e os indicadores que monitorizam os resultados dessas mesmas políticas?

A esta questão tentaremos responder na parte IV deste trabalho. Mas antes, dedicaremos a III Parte deste estudo a contextualizar a acção das organizações internacionais analisadas neste estudo, tentando também compreender o papel da educação e do desenvolvimento no contexto destas organizações.

PARTE III
O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DO
DESENVOLVIMENTO NA
PERSPECTIVA DAS
ORGANIZAÇÕES
INTERNACIONAIS

Introdução

Esta terceira parte terá como principal objectivo a definição do papel da educação nos modelos de desenvolvimento actuais, espelhados através de documentos publicados pelas organizações internacionais analisadas neste estudo.

Sobretudo a partir do final da II Guerra Mundial, foram criadas várias organizações internacionais de natureza intergovernamental, como a ONU – Organização das Nações Unidas, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos, e o BM - Banco Mundial.

Identificámos os principais documentos publicados por estas organizações que se dedicam à questão do desenvolvimento das sociedades. A partir da análise destes documentos pretendemos identificar o papel da educação em termos de desenvolvimento humano. Neste sentido, seleccionámos para análise a Declaração do Milénio das Nações Unidas visto nos parecer reflectir as principais preocupações que a sociedade internacional tem vindo a manifestar no que diz respeito à questão do desenvolvimento.

Depois de definirmos o papel da educação no contexto dos objectivos de desenvolvimento para o mundo actual, iremos analisar através das principais organizações internacionais que defendem a educação como motor principal do modelo de desenvolvimento, quais os objectivos definidos especificamente para a educação e quais os indicadores definidos para a monitorização do progresso em relação a esses objectivos. Estas organizações foram seleccionadas por serem organizações constituídas pela maioria dos países do mundo, onde se reúnem consensos em relação aos modelos de desenvolvimento a implantar. Estas instituições, através de numerosas iniciativas, têm vindo a assumir um papel determinante da formulação de leis gerais capazes de orientar a acção educativa nos vários países do mundo.

Com este percurso estaremos a fazer uma primeira identificação e leitura dos dados que servirão para a construção de um modelo de análise que nos permitirá responder às principais questões levantadas neste estudo.

Finalmente, abordaremos uma temática que poderá não vir a ser essencial para a execução deste estudo mas que, aquando das leituras efectuadas, considerámos muito pertinente para podermos compreender a evolução da educação em Portugal e o actual contexto educativo em que vivemos.

CAPÍTULO VI

A EDUCAÇÃO COLOCADA EM TERMOS DE GRANDES OBJECTIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO

Nota introdutória

Este capítulo tem como finalidade identificar as principais preocupações da comunidade internacional no que diz respeito às assimetrias verificadas em termos de desenvolvimento nas várias regiões do mundo. Sendo que as Nações Unidas são a principal organização mundial de luta pela paz, pela democracia e pelos direitos humanos, considerámos que a Declaração do Milénio, resultado da Cimeira do Milénio das Nações Unidas realizada no ano de 2000, reúne os principais objectivos para as sociedades em termos de desenvolvimento. Nesse sentido, analisámos os objectivos e os indicadores para o desenvolvimento das sociedades assumidos como os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Os assim chamados *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, são um consenso assumido pela maioria dos países do mundo para unir esforços no sentido de tornar o mundo mais justo e pacífico.

A análise destes documentos permitiu-nos identificar o papel definido pelas Nações Unidas para a Educação, em termos de Desenvolvimento Humano Sustentado.

1. Os Objectivos e Indicadores de Desenvolvimento do Milénio

Como temos vindo a demonstrar, desde o fim do século XX que a comunidade internacional tem vindo a manifestar a sua preocupação em relação às assimetrias verificadas entre as várias regiões do mundo, em termos de desenvolvimento. A globalização capitalista que caracteriza as nossas sociedades alastra os seus custos à escala planetária, embora reserve os seus benefícios a apenas algumas regiões do globo.

Neste sentido, têm vindo a ser desenvolvidas inúmeras iniciativas por parte da comunidade internacional, com o objectivo de reflectir sobre as questões do desenvolvimento, por forma a definir um modelo de desenvolvimento mais justo e equilibrado que dê espaço para que as regiões mais pobres possam absorver um pouco das vantagens do mundo globalizado.

As Nações Unidas são a entidade por excelência que luta para que a paz, a democracia e os direitos humanos se estendam por todas as zonas do globo, e tem vindo a organizar vários encontros e a publicar vários documentos que consciencializem os governos de todo o mundo para a construção de um mundo democrático que promova e defenda os direitos das pessoas em ambiente de paz.

Enquanto que nas décadas de 60, 70 e 80, os trabalho das Nações Unidas para o desenvolvimento se concentrava, principalmente, no crescimento económico, o seu trabalho tem vindo a enaltecer o bem-estar da humanidade e a erradicação da pobreza como fim máximo do desenvolvimento do mundo.

Assim, em Setembro de 2000, os líderes mundiais reuniram-se na Cimeira do Milénio das Nações Unidas¹ para fazer frente aos desafios globais em favor da paz, dos direitos humanos, da democracia e da liberdade.

Como resultado desta Cimeira, os dirigentes mundiais comprometeram-se a atingir um conjunto de objectivos e metas reunidos na *Declaração do Milénio*², que foi subscrita por 191 países. Até 2015 o assumir destes objectivos como prioridades guiará um conjunto de esforços colectivos no sentido do combate à pobreza e na prossecução de um modelo de desenvolvimento sustentável.

¹ A Cimeira do Milénio realizou-se na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2000 com o objectivo de debater as grandes transformações mundiais criadas pela globalização e as assimetrias que provoca entre as várias regiões do mundo. Esta Cimeira realçou o objectivo de reduzir até 2015 o número de pessoas a viver com menos de 1 USD por dia, apresentando metas e objectivos específicos.

² Declaração do Milénio <http://www.un.org/millennium/>

Os assim chamados *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, resultaram de um pedido feito ao Secretário-Geral das Nações Unidas, para que delineasse um “roteiro para concretizar os compromissos da Declaração”. Este roteiro é composto de 8 objectivos, 18 metas e 48 indicadores³.

“Tal como está esclarecido na Declaração do Milénio, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio são pontos de referência do progresso no sentido de uma visão de desenvolvimento, paz e direitos humanos, orientada por certos valores fundamentais...essenciais à relações internacionais no século vinte e um”. (Relatório Desenvolvimento Humano 2003, p. 13).

Os valores orientadores da Declaração do Milénio das Nações Unidas e dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio visam: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, tolerância, respeito pela natureza, responsabilidade partilhada.

Cada um destes objectivos engloba um aspecto ligado à pobreza. Nesse sentido os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* devem ser analisados em conjunto, pois cada um deles reforça o outro, e atingir um desenvolvimento humano sustentável dependerá dos progressos em relação a cada um dos objectivos.

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio são os seguintes:

Objectivo 1- Erradicar a pobreza extrema e a fome

Objectivo 2 - Alcançar o Ensino Primário universal

Objectivo 3 - Promover a igualdade de género e dar poder às mulheres

Objectivo 4 - Reduzir a mortalidade das crianças

Objectivo 5 - Melhorar a saúde materna

Objectivo 6 - Combater o HIV/SIDA, malária e outras doenças

Objectivo 7 - Assegurar a sustentabilidade ambiental

Objectivo 8 - Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento

Definidos estes objectivos, os 191 países presentes na Cimeira comprometeram-se a orientar as suas políticas e a alargar os seus esforços para cumprirem estes objectivos. Para isso foram definidas metas que levariam a uma melhor orientação de esforços. As metas definidas foram as seguintes:

Meta 1: Reduzir para metade , entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas cujo rendimento é menor que 1 dólar por dia

Meta 2: Reduzir para metade , entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas que sofrem de fome.

Meta 3: Assegurar, até 2015, que as crianças em toda a parte, tanto rapazes como raparigas, conseguirão concluir um curso completo de ensino primário.

Meta 4: Eliminar a disparidade de género nos ensinos primário e secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015.

³ Para analisar o progresso dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio consultar <http://www.paris21.org/betterworld/>

Meta 5: Reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a taxa de mortalidade de menores de cinco anos.

Meta 6: Reduzir em três quartos, entre 1999 e 2015, a taxa de mortalidade materna.

Meta 7: Parar e começar a inverter, até 2015, a propagação do HIV/SIDA

Meta 8: Parar e começar a inverter, até 2015, a incidência da malária e outras doenças principais.

Meta 9: Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas dos países e inverter a perda de recursos naturais.

Meta 10: Reduzir para metade, até 2015, a proporção das pessoas sem acesso sustentável à água potável.

Meta 11: Alcançar, até 2020, uma melhoria significativa na vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de bairros degradados.

Meta 12: Continuar a desenvolver um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório.

Meta13: Enfrentar as necessidades especiais dos países menos desenvolvidos.

Meta 14: Enfrentar as necessidades especiais dos países interiores e dos pequenos estados insulares em desenvolvimento.

Meta 15: Tratar de maneira compreensiva os problemas da dívida dos países em desenvolvimento através de medidas nacionais e internacionais, a fim de tornar a dívida sustentável a longo-prazo.

Meta 16: Em cooperação com os países em desenvolvimento, promover e executar estratégias para um trabalho digno e produtivo para os jovens.

Meta 17: Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar o acesso a medicamentos essenciais e a preços comportáveis nos países em desenvolvimento.

Meta 18: Em cooperação com o sector privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em particular as tecnologias da informação e comunicação.

No geral, falamos de um Pacto de Desenvolvimento do Milénio para alcançar os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Este compromisso político foi restabelecido por um novo acordo mundial concluído em 2002, em Monterrey, no México, aquando da Conferência sobre o Financiamento para o Desenvolvimento, onde os países mais ricos se comprometeram a aliviar a dívida dos países em desenvolvimento por forma a facilitar as suas reformas políticas e económicas⁴.

Em termos de objectivos para o desenvolvimento, o nosso estudo tem por base estes Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, visto serem ratificados não só pelos países membros das Nações Unidas como também, são assumidos como principais referências pelas organizações internacionais que analisaremos de seguida: UNESCO, OCDE, B.M., U.E.

⁴ Este compromisso ficou conhecido como o "Monterrey Consensus".

A Divisão Estatística das Nações Unidas mantém uma base de indicadores do milénio, compilada a partir de uma série de dados internacionais fornecidos pelas agências internacionais responsáveis. A partir dos dados desta base é publicado anualmente um relatório apresentado pelo Secretário-Geral das Nações Unidas à Assembleia-Geral das Nações Unidas sobre o progresso mundial e regional, tendo em vista os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e as suas metas.

O quadro síntese dos objectivo e indicadores de Desenvolvimento do Milénio estão sintetizados no anexo 2.

2. Os Objectivos e indicadores do Desenvolvimento Humano

Embora os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio contribuam para o Desenvolvimento Humano, eles não reflectem todas as dimensões importantes do Desenvolvimento Humano.

“O Desenvolvimento Humano tem a ver com pessoas, com a expansão das suas opções para viverem vidas plenas e criativas com liberdade e dignidade. Crescimento económico, maior comércio e investimento, progresso tecnológico – tudo é muito importante. Mas são meios, e não fins. Fundamental para a expansão das opções humanas é construir capacidades humanas. As capacidades mais básicas para o Desenvolvimento Humano são viver uma vida longa e saudável, ser educado, ter um padrão decente de vida e gozar de liberdades cívicas e políticas para participar na vida da sua comunidade”. (Relatório Desenvolvimento Humano 2003, pp. 13).

O Desenvolvimento Humano, tal como referimos no capítulo IV, tem como principal objectivo criar um ambiente no qual as pessoas possam desenvolver o seu potencial de forma produtiva, de acordo com as suas necessidades e interesses. Neste sentido, as pessoas são vistas como a verdadeira riqueza das nações.

Mas, nesta perspectiva, para que as pessoas disponham de um leque de opções mais alargado, é necessário que se potenciem as suas capacidades. Capacidades estas, que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), considera serem: viver uma vida longa e saudável, ser instruído e ter um padrão de vida digno.

A abordagem do desenvolvimento defendida pelo PNUD é a seguinte:

“As pessoas são a verdadeira riqueza das nações. Na verdade, o objectivo básico do desenvolvimento é alargar as liberdades humanas. O processo de desenvolvimento pode expandir as capacidades humanas, expandindo as escolhas que as pessoas têm para viver vidas plenas e criativas. E as pessoas tanto são beneficiárias desse desenvolvimento, como agentes do progresso e da mudança que o provocam. Este processo deve beneficiar todos os indivíduos equitativamente e basear-se na participação de cada um deles.” (Relatório Desenvolvimento Humano, 2004, p. 127).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é a rede mundial das Nações Unidas que promove a mudança e estabelece a ligação entre os países e os conhecimentos, a experiência e os recursos necessários para ajudar os países em maior necessidade. No âmbito deste seu trabalho o

PNUD publica anualmente o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH). Este relatório foi publicado pela primeira vez em 1990, com o objectivo de voltar a colocar as pessoas no centro do processo de desenvolvimento.

O PNUD desde então tem vindo a publicar anualmente o Relatório do Desenvolvimento Humano realizado por um grupo de especialistas independentes que analisam questões fundamentais de relevância global. Em todo o mundo uma vasta rede de especialistas, académicos, governos e sociedade civil em geral colaboram através do fornecimento de dados que permitam comparações entre países.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelo PNUD tem realçado o papel do Desenvolvimento Humano no desenvolvimento das sociedades não apenas tomando em consideração o rendimento per capita, o desenvolvimento dos recursos humanos e as necessidades básicas das populações, como também, factores como a liberdade, a dignidade e a participação política, ou seja, o papel das pessoas no processo de desenvolvimento

Desde o primeiro relatório, foram desenvolvidos mais quatro índices compósitos para o Desenvolvimento Humano: o Índice de Desenvolvimento Humano, o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado ao Género, o Índice de Pobreza Humana e a Medida de Participação Segundo o Género (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2004, p. 127).

Enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano mede a realização média, o Índice de Pobreza Humana para os países em desenvolvimento mede privações em três dimensões básicas do desenvolvimento humano (uma vida longa e saudável, conhecimento, um nível de vida digno). Para países da OCDE seleccionados, o Índice de Pobreza Humana mede privações nas mesmas dimensões mas capta a exclusão social.

O Índice de Desenvolvimento ajustado ao género ajusta a realização média para reflectir as desigualdades entre homens e mulheres nas seguintes dimensões: uma vida longa e saudável, conhecimento, um nível de vida digno.

A medida de participação segundo o género é mais centrada nas oportunidades das mulheres do que nas suas capacidades, captando a desigualdade de género em três áreas fundamentais: participação política e poder de tomada de decisão, participação económica e poder de tomada de decisão e poder sobre os recursos económicos.

Assim, o RDH de 2004 reúne 200 indicadores sobre o Desenvolvimento Humano (ver anexo 3). O Índice de Desenvolvimento Humano combina medidas de esperança de vida, escolarização, alfabetização e rendimento, para permitir uma visão mais ampla do desenvolvimento de um país. No entanto, o PNUD assume que o IDH é uma medida que não inclui aspectos importantes do Desenvolvimento Humano, como a capacidade de participar em decisões ou gozar de respeito pelos outros membros da comunidade. A ausência de cobertura deste tipo de aspectos, levou à criação de um Índice de Liberdade Humana em 1991, e um Índice de Liberdade Política em 1992, no entanto a dificuldade de quantificar estas medidas levou à sua anulação.

Tal como já referimos, o relatório de Desenvolvimento Humano incide sobre quatro capacidades humanas importantes: levar uma vida longa e saudável, ter

conhecimento, ter acesso aos recursos necessários para um padrão de vida digno e participar na vida da comunidade.

O Índice de Desenvolvimento Humano é, então, uma medida resumo do desenvolvimento humano, que mede a realização média de um país em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: *uma vida longa e saudável*, medida pela esperança de vida à nascença; *conhecimento*, medido pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa de escolarização bruta combinada do ensino primário, secundário e superior; *um nível de vida digno*, medido pelo PIB per capita.

Com este conjunto de indicadores o PNUD pretende monitorizar o progresso feito em relação ao objectivo principal do desenvolvimento das sociedades contemporâneas: o desenvolvimento humano.

Para o nosso estudo empírico, considerámos apenas os indicadores que dizem respeito aos sistemas de educação e formação.

Nota conclusiva

Este capítulo pretendeu contextualizar o papel da educação em termos de objectivos de desenvolvimento para as sociedades. Embora tenhamos reunido todos os indicadores quer dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio quer dos Relatórios do Desenvolvimento Humano (anexos 2 e 3), o nosso estudo apenas trabalhará os indicadores que digam respeito directamente à Educação.

No entanto, considerámos pertinente desenvolver todo o quadro de indicadores destes dois documentos internacionais para que possamos compreender como é avaliada a educação em termos de desenvolvimento humano e em termos de objectivos de desenvolvimento do milénio. Esta contextualização permite-nos analisar os objectivos e indicadores definidos para os sistemas de educação e formação, em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Deste ponto trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO VII

OS OBJECTIVOS E INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Nota introdutória

No capítulo anterior analisámos os principais objectivos para o desenvolvimento das sociedades (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio) e os indicadores de monitorização propostos para avaliar esse desenvolvimento (Indicadores de Desenvolvimento Humano), iremos de seguida abordar a questão da educação no contexto das organizações internacionais.

Pretendemos identificar quais os principais objectivos definidos para a educação a nível mundial e quais os indicadores que deverão servir de orientação para as políticas educativas dos vários países. Nesse sentido, iremos contextualizar historicamente cada organização para percebermos a forma como se tem relacionado com as questões do desenvolvimento e o papel da educação ao longo do tempo. Em seguida trataremos de identificar o papel que a educação deverá assumir nos modelos de desenvolvimento actuais, na perspectiva destas organizações. Nesse sentido, definiremos os objectivos definidos e os indicadores que os monitorizam, em cada organizações analisada.

1. A OCDE

1.1. Origem histórica e funcionamento

Portugal é membro fundador da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), inicialmente OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica – criada em 1948 a partir da Convenção de Paris, e que a partir de 1960 se passa a designar OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos.

A antiga OECE, foi formada para administrar a ajuda Americana e Canadiana para a reconstrução Europeia depois da II Guerra Mundial, no âmbito do Plano Marshall. A partir de 1960 o objectivo da OCDE passou a ser o apoio e o desenvolvimento das economias dos seus países membros, melhorando a sua eficiência, os seus sistemas de mercado, expandindo o livre comércio, contribuindo assim para o desenvolvimento não só dos países industrializados, como dos países em vias de desenvolvimento.

A globalização, obrigou a OCDE a focar a sua análise na interacção das várias áreas políticas, entre os países da OCDE e o resto do mundo. Neste sentido, o seu trabalho tem-se debruçado sobre a área do Desenvolvimento Sustentável, tentando equilibrar a área do ambiente, da economia e da sociedade, por forma a compreender melhor os problemas e tentar solucioná-los.

Inicialmente, a OCDE centrava-se na relação entre a economia e o mercado de trabalho, mas hoje em dia, as suas relações também se estendem à sociedade civil e à solidificação da sociedade do conhecimento.

A OCDE é composta por 30 países que trabalham num único fórum de discussão, com o objectivo de reformar e aperfeiçoar políticas económicas e sociais. Neste fórum de discussão são comparadas experiências, procuram-se respostas a problemas comuns, trabalha-se na coordenação das políticas nacionais e internacionais, por forma a preparar os países a enfrentar os desafios da globalização.

1.2. O papel da educação no contexto da OCDE

No que diz respeito à Educação, desde a década de 70 que a OCDE tem vindo a desenvolver um sistema de indicadores da Educação, que mede os efeitos

da educação no indivíduo e na sociedade. Estes indicadores constituíram um passo muito importante no desenvolvimento das políticas educativas nacionais e na avaliação dos sistemas educativos.

Graças aos estudos internacionais realizados, partir de meados dos anos 80, a função informativa dos indicadores na área da avaliação dos sistemas educativos, da sua planificação e administração ganha uma enorme importância. Estes indicadores foram adaptados e desenvolvidos pelos países, como referentes de linhas de acção que promovessem a qualidade na educação.

Neste contexto, a OCDE desenvolveu o Projecto INES – Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos. A intenção deste projecto era criar instrumentos para apoiar os vários países na concepção e desenvolvimento de dispositivos de monitorização dos sistemas educativos.

Para o suporte científico e estratégico a este sistema de indicadores, foi criada uma estrutura organizada em rede e constituída por representantes dos países membros da OCDE. Assim, o Projecto INES incluiu um grupo de direcção, um grupo de coordenadores nacionais, um grupo técnico e grupos de trabalho em rede, que tratam da recolha e análise de indicadores temáticos: indicadores do desempenho dos alunos; educação e inserção no mercado de trabalho; indicadores e funcionamento das escolas; atitudes e expectativas dos actores.

No âmbito dos Indicadores de desempenho dos alunos, foi criado o *Programa PISA – Students achievement indicators on a regular basis* - que visa recolher de três em três anos, numa base comparativa entre países, indicadores sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos domínios da leitura na língua de ensino, das matemáticas e das ciências

No entanto, a construção sistemática de indicadores da educação, foi consolidada a partir de um estudo exploratório sobre a utilização dos indicadores pelos países e pelo início da publicação *Education at a Glance* em 1992.

A partir da conferência de Washinton (EUA) realizada em 1987 a convite do Ministro da Educação dos Estados Unidos e do secretariado da OCDE, foi criada a publicação anual da OCDE – *Education at a Glance* – que espelhava a principal preocupação da OCDE em avaliar a qualidade do ensino. Reconhecendo que o problema não era o cálculo de indicadores válidos mas sim a classificação de conceitos, peritos e investigadores dos países da OCDE, examinaram mais de 50 indicadores nacionais, reunidos em quatro categorias :

- indicadores de entrada ;
- indicadores de resultados ;
- indicadores de processo ;
- indicadores de Recursos Humanos e financeiros.

Estes indicadores, reunidos e publicados na publicação *Education at a Glance*, desde 1992, têm uma profunda influência da formulação das políticas educativas nacionais.

Presentemente, as actividades desenvolvidas pela OCDE, em matéria de Educação, dependem de quatro programas distintos:

- O Comité da Educação;
- O Centro para a Investigação e a Inovação no Ensino – CERI;
- O Programa descentralizado para a construção e o equipamento da Educação – PEB;
- Programa descentralizado sobre gestão dos estabelecimentos do ensino superior – IMHE.

Das actividades desenvolvidas pela OCDE, destacam-se duas de carácter permanente: os exames às políticas nacionais de educação dos países membros, que nos últimos anos revestem a forma de exames temáticos, numa base comparativa; e a recolha e análise de Estatísticas e indicadores do ensino, a cargo do Projecto INES, e cujos resultados são publicados nas publicações *Education at a Glance* e *Analyse des Politiques Educatives*.

Embora estes indicadores não consigam dar um modelo exacto do que se espera ser um sistema educativo de qualidade, eles proporcionam aos decisores um instrumento para identificar áreas que têm de ser alvo de investimento e melhorias. Estes indicadores vão, também, disponibilizando dados cada vez mais úteis para análises comparativas internacionais que ajudam os países a controlar o seu próprio progresso em relação ao desempenho dos outros, contribuindo para o progresso dos sistemas educativos.

O Projecto CERI/OCDE dedica-se não só à comparação internacional, como à cooperação internacional para o desenvolvimento de melhores sistemas de indicadores locais.

No sentido de melhor compreender os efeitos ou resultados da educação, tem de existir uma informação complementada pelos processos educativos empregues e os recursos despendidos (humanos e financeiros), tendo como pano de fundo o ambiente das escolas e dos sistemas educativos.

Neste sentido, o Primeiro conjunto de indicadores internacionais da educação, desenvolvido pelo CERI (Centre for Educational Research and Innovation) foi publicado em 1992, na revista *Education at a Glance – OCDE Indicators*. Esta primeira compilação de indicadores da educação, respondeu a uma necessidade dos diferentes actores que constituem os sistemas educativos, que requerem diferentes dados, ou pelo menos, modos ou níveis de agregação e apresentação diferentes. Dada esta necessidade de trabalhar diferentes tipos de dados o CERI/OCDE focou a sua actividade nos dados agregados a nível nacional.

Este primeiro quadro de trabalho da OCDE dividiu os indicadores da educação em três grupos que fornecem informação sobre:

- o contexto económico, demográfico, e social da educação;
- os principais aspectos dos sistemas educativos;
- os resultados educativos.

Para cada grupo foram definidos mais indicadores, bem como métodos que os permitem calcular.

Para os indicadores serem úteis têm de satisfazer critérios conceptuais e metodológicos tais como: a exactidão, a validade, a comparabilidade e a possibilidade de virem a ser interpretados.

A validade⁵, é muito difícil de estabelecer, mas não deixa de ser mais importante. A comparabilidade trata-se de, não só satisfazer certas exigências técnicas e assegurar que as normas são bem definidas, mas também ter em conta a definição dos problemas conceptuais ligados às diferenças dos contextos nacional e local dos sistemas escolares.

De uma maneira geral, os indicadores relativos aos recursos e ao fluxo de alunos podem ser considerados como bastante sólidos, os que se apresentam menos fiáveis são aqueles que dizem respeito aos domínios onde os dados nacionais são muitas vezes inexistentes.

Os indicadores sobre os processos e os resultados do ensino são, por natureza, aproximações, pois não podemos considerar medidas certas de fenómenos tão complexos.

Esta primeira publicação está dividida em quatro partes, subdivididas nos respectivos indicadores:

1. Contexto económico e demográfico da educação;
2. Custos, recursos e processos;
3. Resultados da educação;
4. Glossário, notas e informação técnica.

O segundo conjunto de indicadores publicado pela OCDE, foi editado no ano de 1993 e dizia respeito a dados do ano lectivo de 1990/1991. São apresentados, no total, 38 indicadores, agrupados em 3 secções principais:

- uma primeira dedicada ao contexto económico, demográfico e social da educação;
- uma segunda parte, que diz respeito à informação sobre os custos os recursos e os processos educativos;
- e uma terceira, que trata os resultados da educação.

Ou seja, a apresentação dos indicadores, da primeira edição para esta não mudou, apenas foram acrescentados dois indicadores.

A terceira edição da Publicação *Education at a Glance*, é apresentada em 1995, e contém 49 indicadores agrupados igualmente em três secções.

Em 1996 é publicada a quarta edição da publicação *Education at a Glance – OCDE Indicators*. Nela, são compilados 43 indicadores, organizados, desta vez, em 7 capítulos.

Em 1998, a Revista *Education at a Glance*, publica 36 indicadores subdivididos em 6 grupos.

⁵ A Revista *Education at a Glance 1992*, define por validade o facto de saber se um indicador descreve ou não bem o fenómeno ao qual se crê estar associado

A edição *Education at a Glance – OCDE Indicators* de 2000, fornece um conjunto de indicadores que comparam programas educativos desenvolvidos pelos governos dos países da OCDE, e que dizem respeito ao ano de 1999.

Em 2001, a publicação *Education at a Glance*, reuniu indicadores em torno de um consenso que gerou um pensamento profissional para conseguir medir o estado actual da educação, internacionalmente.

A organização temática deste volume, e a informação que acompanha os quadros e as tabelas, favorecem uma melhor análise sobre os recursos humanos e financeiros investidos na educação, sobre como os sistemas educativos operam e se desenvolvem, e sobre os retornos dos investimentos na educação.

A Edição da publicação *Education at a Glance* de 2003 focaliza a qualidade dos resultados do ensino e as alavancas políticas e os factores contextuais que moldam estes resultados.

Iremos de seguida descrever os indicadores utilizados nesta última publicação (2003), pois servirão de base para análise crítica comparativa dos mesmo na parte IV do presente estudo.

O capítulo A, que diz respeito ao **produto dos estabelecimentos de ensino e impacto da aprendizagem**, examina os resultados da educação e da aprendizagem em termos de resultados das instituições educativas; a participação da população adulta; a qualidade dos resultados de aprendizagem e como estes variam entre escolas e alunos; e os retornos da educação para os indivíduos e para a sociedade.

A1 – Taxas actuais de obtenção de diploma final do ensino secundário e nível de educação da população adulta

Este indicador mostra os resultados das instituições educativas quanto ao ensino secundário, bem como a evolução histórica da obtenção de diplomas do ensino secundário.

A2 – Taxas actuais de obtenção de diploma terciário e de sobrevivência e nível de educação da população adulta

Este indicador mostra-nos as taxas de obtenção de diploma do ensino terciário, bem como a evolução histórica da frequência do ensino terciário e evidencia a eficiência interna dos estabelecimentos de ensino terciário.

A3 – Diplomas por áreas de estudos

Este indicador dá-nos a distribuição dos diplomados do Ensino terciário por áreas de estudo.

A4 – Leitura e literacia dos alunos do 4º ano

Este indicador fornece um perfil da leitura e literacia dos alunos do 4º ano em termos de média e de performance.

A5 – Leitura e literacia dos alunos com 15 anos

A6 – Compreensão matemática e científica dos alunos com 15 anos

A7 – Variação do desempenho dos alunos entre estabelecimentos de ensino

A8 – Perfil do leitor de 15 anos

A9 – Empenho na leitura dos alunos com 15 anos

A10 – Controlo próprio na aprendizagem dos alunos com 15 anos

A11 – Diferenças de desempenho entre sexos

A12 – Participação da população activa por nível de educação

A13 – Estimativa do número de anos de educação, emprego e não-emprego entre os 15 e os 29 anos

A14 – Rendimento e nível de educação

A15 – Rentabilidade da formação: Ligações entre capital Humano e Crescimento Económico

O capítulo B, revê os **recursos humanos e financeiros investidos na educação** em termos de: recursos que cada país investe na educação relativamente ao número de estudantes matriculados, PIB e dimensão total do orçamento público.

B1 – Despesas de educação por estudante

Este indicador mostra a despesa anual da educação por aluno em termos absolutos e relativo ao PIB per capita. Também compara as tendências no desenvolvimento da despesa em educação por aluno.

B2 – Despesas nos estabelecimentos de ensino relativamente ao Produto Interno Bruto

Este indicador dá uma medida da proporção relativa da riqueza de uma nação que é investida nas instituições educativas. Também inclui uma visão comparativa das diferenças no investimento educativo ao longo do tempo.

B3 – Proporções relativas do investimento público e privado nos estabelecimentos de ensino

Este indicador mostra as proporções relativas do investimento público e privado alocadas aos estabelecimentos de ensino.

B4 – Total das despesas públicas em educação

Este indicador foca a despesa pública com a educação, avaliando como a despesa pública com a educação, mudou ao longo do tempo em termos absolutos e relativos, em relação ao total da despesa pública. São, também, examinadas as fontes de financiamento público por nível administrativo.

B5 – Ajudas aos estudantes e agregados familiares por meio de subsídios públicos

Este indicador examina directa e indirectamente a despesa pública com as instituições educativas e também os subsídios públicos para melhoramento do nível de vida dos estudantes e dos agregados familiares.

B6 – Despesas em estabelecimentos de ensino por categoria de serviços e por categoria de recursos

Este indicador compara os países da OCDE em relação à divisão das despesas entre a despesa corrente e a despesa capital, e a distribuição da despesa corrente por categoria de recursos.

O capítulo C olha para o **acesso à educação, participação e progressão**.

C1 – Previsões de escolaridade e percentagem de alunos matriculados

Este indicador faz um exame das matrículas em cada nível de ensino.

C2 – Acesso ao (e número de anos previstos no) ensino terciário e participação no ensino secundário

Este indicador mostra a percentagem de jovens que entrará em diferentes tipos de educação de nível terciário, durante as suas vidas.

C3 – Estudantes estrangeiros na formação terciária

Este indicador mostra a mobilidade de estudantes entre países, em termos das políticas dos países de origem e dos países de acolhimento.

C4 – Formação e emprego da população jovem

Este indicador examina o estado da educação e do emprego nos homens na população jovem.

C5 – Situação da população jovem com baixos níveis de formação

Este indicador reflecte sobre a situação dos jovens que não estão no sistema educativo e que ainda não estão a trabalhar.

O capítulo D estuda o **ambiente de aprendizagem e organizacional dos estabelecimentos de ensino**, centrando-se: nas condições de aprendizagem dos alunos; no uso das TIC pelos alunos e professores; na formação dos professores e no seu desenvolvimento profissional; nas condições de trabalho dos professores; na oferta e na procura actual de professores; e na distribuição dos professores quanto à idade e ao sexo.

D1 – Número total de horas de formação prevista para alunos do ensino primário e secundário

Este indicador mostra o tempo de aulas previstos no sistema educativo formal.

D2 – Dimensão das aulas e rácio professor/aluno

Este indicador mostra o tamanho das turmas e o rácio professor/aluno.

D3 – Utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores e dos alunos

Este indicador dá-nos informação sobre a utilização das TIC nos estabelecimentos de ensino.

D4 – Formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores

Neste indicador temos ilustrada a importância das qualificações dos professores das escolas públicas.

D5 – Salários dos professores do ensino público, primário e secundário

Este indicador mostra-nos os salários do início, do meio e do final de carreira de professor nas escolas públicas primárias e secundárias, com indicação dos vários esquemas de incentivo e recompensas para os professores usados nos diferentes sistemas educativos.

D6 – Número de horas de ensino e tempo de trabalho dos professores

Este indicador dá-nos o número de horas exigidas, por ano, a um professor a tempo inteiro, de acordo com a política do seu país.

*D7 – Oferta e procura de professores**D8 – Distribuição por idade e sexo dos professores e dos outros profissionais de acção educativa*

Este indicador mostra a distribuição, segundo a idade e o sexo, dos professores dos níveis de ensino primário e secundário.

2. A UNESCO

2.1. Origem histórica e funcionamento

Em 1942, durante a II Guerra Mundial, os ministros da Educação dos países Europeus que enfrentavam o poderio nazi, encontraram-se em conferência no Reino Unido (CAME – *Conferece of Allied Ministers of Education*), na esperança de darem o primeiro passo para a reconstrução dos seus sistemas educativos, logo que a paz fosse restituída. Este projecto ganhou força, e outros governos como o dos Estados Unidos, decidiram apoiá-lo.

Mal a Guerra terminou, foi criada uma organização educativa e cultural, decidida numa conferência realizada em Londres em Novembro de 1945. O principal objectivo desta organização era o de estabelecer a solidariedade intelectual e moral da humanidade, por forma a impedir mais um cenário de guerra. Foi, assim, criada a Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas - UNESCO. A sua Constituição foi rectificada em Novembro de 1946, seguida da primeira sessão da Conferência Geral da UNESCO.

A Declaração de Milénio das Nações Unidas, de setembro de 2000, serve base para a definição da estratégia da UNESCO. Neste sentido, são consensualmente aceites um conjunto de objectivos globais de desenvolvimento que definem uma agenda global.

A UNESCO contribui para a implementação destes objectivos do Milénio através das suas estratégias de médio-prazo.

Nesse sentido, a principal estratégia da UNESCO é contribuir para a paz e para o desenvolvimento humano através da educação, das ciências, da cultura e da comunicação. Esta estratégia unifica as quatro principais áreas de trabalho da UNESCO. Neste sentido foram definidos 12 objectivos estratégicos para toda a organização, subdivididos pelas quatro áreas:

Objectivo geral:

Contribuir para a paz e para o desenvolvimento humano, na era da globalização, através da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

Principais estratégias:

Desenvolver e promover princípios e normas universais, baseados em valores partilhados, por forma a fazer face ao desafios emergentes na área da educação, da ciência, da cultura e da comunicação, protegendo e fortalecendo o bem-comum; Promover o pluralismo através do reconhecimento e da salvaguarda da diversidade simultaneamente com a vigilância dos direitos humanos; Promover o *empowerment* e a participação na sociedade do conhecimento emergente através do acesso equitativo, capacidade de desenvolvimento e partilha de conhecimento.

Objectivos estratégicos:

Educação: Promover a educação como um direito fundamental de acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem; Melhorar a qualidade da educação através da diversificação dos conteúdos e dos métodos e a promoção de valores universalmente partilhados; Promover a experimentação a inovação, a difusão e a partilha de informação e boas práticas bem como uma política de diálogo na educação.

Ciência: Promover princípios e normas éticas para guiar o desenvolvimento científico e tecnológico e a transformação social; Melhorar a segurança humana através de uma melhor gestão das transformações sociais e ambientais; Enaltecer as capacidades científicas, técnicas e humanas nas sociedades do conhecimento emergentes.

Cultura: Promover a extensão e a implementação de instrumentos; salvaguardar a diversidade cultural e encorajar o diálogo entre as culturas e civilizações, Fortalecer as ligações entre cultura e desenvolvimento, através do reforço da capacidade de construção e partilha de conhecimento.

Comunicação e Informação: Promover a livre circulação de ideias e o acesso universal à informação; Promover a expressão de pluralismo e diversidade cultural nos media e nas redes de informação mundiais; Acesso para todos às Tecnologias da Informação e Comunicação, especialmente no domínio público.

Através destes objectivos e estratégias, a UNESCO visa atingir os Objectivos do Milénio das Nações Unidas.

Assim, a UNESCO desenvolve a sua acção nas áreas da Educação, das Ciências Naturais, das Ciências Sociais e Humanas, da Cultura e da Comunicação e Informação.

2.2. O papel da educação no contexto da UNESCO

A UNESCO é a agência das Nações Unidas especialmente vocacionada para a educação. Desde a sua criação em 1945, a UNESCO tem vindo a trabalhar

para melhorar a educação em todo o mundo. Neste sentido, as suas actividades têm se desenvolvido na área do apoio técnico, do apoio ao desenvolvimento de projectos inovadores, no apoio à capacidade de construção e no desenvolvimento de redes

Neste contexto, a missão da UNESCO para a educação é promover a educação como um direito fundamental; melhorar a qualidade da educação; e estimular a experimentação, a inovação e o diálogo político.

A erradicação da pobreza e o uso das Tecnologias da Comunicação e Informação, são objectivos transversais em todos os programas de acção da UNESCO.

A UNESCO definiu, assim, cinco funções principais para desenvolver a sua missão:

- Identificar os problemas emergentes, procura estratégias para os resolver, ao mesmo tempo que cria um espaço de diálogo para testes e soluções inovadoras;
- Desenvolver e definir novos padrões nas áreas-chave da educação;
- Expandir as capacidades dos governos, especialistas, comunidades e sociedade civil, através de serviços de aconselhamento, *workshops*, conferências internacionais e partilha de informação;
- Juntar e partilhar informação sobre o que se passa na educação em todo o mundo, especialmente no que diz respeito à boas práticas e às inovações;
- Estimular a cooperação internacional para a educação e assegurar que os programas multilaterais e bilaterais reflectam os objectivos da UNESCO e as prioridades definidas para a educação.

No Fórum Mundial da Educação de Dakar, realizado no ano de 2000, a comunidade internacional confiou à UNESCO a coordenação do movimento de *Educação para Todos*.

Os seis objectivos definidos para uma Educação para Todos são a principal prioridade da UNESCO para a Educação. Neste sentido, a UNESCO assegura que a educação está presente nas agendas internacionais, e que os recursos humanos e financeiros são mobilizados para ajudar os governos a atingir os seus compromissos. Neste sentido, a UNESCO facilita o desenvolvimento de parcerias e monitorização de progresso, através da publicação de relatórios de monitorização anual que sintetizam os progressos dos vários países e da comunidade internacional para atingirem uma *Educação para Todos*.

Nesse sentido, o programa educativo da UNESCO define como principal objectivo atingir uma Educação para Todos, o que num sentido lato significa: educação para todos, a todos os níveis, durante toda a vida.

Na sequência da Conferência de Jomtien (1990), o Fórum Mundial da Educação realizado em Dakar (Senegal) em Abril de 2000, veio reafirmar o empenhamento de todas as nações em assegurar a todos os cidadãos e a todas as sociedades a realização dos fins e objectivos da Educação para todos.

No Fórum de Dakar, os países presentes comprometeram-se e responsabilizaram-se em consolidar e alargar o ensino básico. Neste sentido, comunidade internacional, sociedade civil e instituições nacionais tudo farão para que os recursos financeiros e humanos não sejam um impedimento para atingir os objectivos que fundamentam o Quadro de Acção de Dakar para os próximos 15 anos:

1. Desenvolver e melhorar em todos os aspectos a protecção e a educação de infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas;
2. Proceder, de forma a que até 2015, todas as crianças, em particular as do sexo feminino, as crianças em dificuldade e as que pertencem a minorias étnicas, tenham a possibilidade de aceder a um ensino primário obrigatório e gratuito, de qualidade, e o poderem seguir até ao fim;
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e de todos os adultos, assegurando o acesso equitativo a programas adequados, tendo por objectivo a aquisição de conhecimentos, assim como de competências necessárias à vida quotidiana;
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, nomeadamente das mulheres, até 2015, e assegurar a todos os adultos o acesso equitativo a programas de educação básica e de educação permanente;
5. Eliminar as disparidades entre sexos nos ensinos primário e secundário até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio até 2015, procurando assegurar às raparigas um acesso equitativo e sem restrições a uma educação básica de qualidade com as mesmas oportunidades de sucesso;
6. Melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação, visando a excelência, de forma a conseguir para todos resultados de aprendizagem reconhecidos e quantificáveis, nomeadamente no que respeita à leitura, à escrita e ao cálculo e às competências indispensáveis para a vida quotidiana.

Para atingir estes objectivos, os governos, as organizações, as instituições, os grupos e associações representados no Fórum Mundial sobre Educação comprometeram-se a:

1. Promover, aos nível nacional e internacional, um forte empenhamento político a favor da Educação para Todos, definir planos de acção nacionais e aumentar sensivelmente o investimento na educação básica;
2. Promover políticas de Educação para Todos no quadro de uma acção sectorial durável e bem integrada, claramente articulada com as estratégias de desenvolvimento e de eliminação da pobreza;
3. Conseguir que a sociedade civil invista activamente na elaboração, concretização e acompanhamento de estratégias de desenvolvimento da educação,
4. Desenvolver sistemas de gestão e de administração educativa reactivos, participativos e responsáveis;

5. Responder às necessidades dos sistemas educativos afectados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade e realizar programas de educação segundo métodos que permitam promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância e contribuam para prevenir a violência e os conflitos;
6. Desenvolver estratégias integradas para a igualdade dos sexos na educação, que reconheçam a necessidade de uma evolução de atitudes, de valores e de práticas;
7. Desenvolver com urgência actividades e programas de educação para lutar contra a epidemia da HIV/sida;
8. Criar um ambiente educativo saudável e seguro, que favoreça uma aprendizagem eficaz, nomeadamente fornecendo materiais didácticos de qualidade que permitam a todos os alunos atingir e ultrapassar níveis de aquisição bem definidos;
9. Melhorar o estatuto, o moral e o profissionalismo dos professores;
10. Pôr as novas tecnologias da informação e da comunicação ao serviço da realização dos objectivos da Educação para Todos;
11. Assegurar um acompanhamento sistemático dos progressos conseguidos para atingir os objectivos e desenvolver as estratégias de Educação para Todos aos níveis nacional, regional e internacional;
12. Apoiar-se sobre os mecanismos existentes para acelerar os progressos no sentido de uma Educação para Todos.

Caberá a cada país, por um processo de consulta entre todos os parceiros da educação e seguindo os princípios directores enunciados no documento da UNESCO "*Préparation des plans d'action nationaux*", traçar a via a seguir para atingir os objectivos da Educação para Todos, em conformidade com os compromissos assumidos. A planificação adoptada por cada país deve reflectir este sentido das responsabilidades e tornar-se um meio pelo qual a apropriação nacional e a realização dos esforços da Educação para Todos serão prosseguidos.

Para os países em vias de desenvolvimento, que lutam para erradicar a pobreza e estender o ensino básico a todos, as estatísticas fornecem-lhes uma muito útil medida do seu progresso, rentabilizando melhor os seus escassos recursos. Para os países desenvolvidos, as estatísticas da educação são fundamentais para ajudar os governos a responder aos desafios da globalização, caracterizados por enormes avanços tecnológicos e grandes transformações económicas.

O Instituto de Estatísticas da UNESCO é responsável pela compilação de estatísticas da educação. O mandato deste instituto é apoiar os Estados-Membros da UNESCO a juntar, analisar e disseminar indicadores comparáveis internacionalmente que informam as políticas educativas e monitorizam os seus impactos e resultados. Desde a sua criação em 1999, que o Instituto de Estatísticas da UNESCO tem desenvolvido um trabalho de consulta junto dos países-membros para identificar as necessidades por eles manifestadas, e desenvolver uma estratégia que satisfaça essas necessidades.

Neste sentido o Instituto tem desenvolvido uma série de workshops técnicos em todo o mundo, que têm alertado para a importância das metodologias e instrumentos de recolha de dados, e que têm disseminado um quadro de referência comum que uniformize os dados que dizem respeito à educação.

Como resultado, os indicadores de educação têm melhorado no que diz respeito à sua validade e comparabilidade.

“A finalidade geral dos indicadores sobre educação é facilitar o acompanhamento da evolução da educação para todos e a análise das principais tendências da educação e dos grandes problemas da política educativa no mundo. Também têm utilidade prática para os responsáveis da política educativa a níveis nacionais, por exemplo quando se trata de facilitar as comparações com países vizinhos que se encontram em níveis de desenvolvimento comparáveis”. (UNESCO, Relatório Mundial da Educação 1993, p. 108).

A primeira série de indicadores da educação publicados pela UNESCO foi publicada em 1991, e em 1992, por iniciativa do director-geral da UNESCO, foi realizada uma reunião com peritos de 24 países como objectivos de rever e actualizar a primeira série de indicadores sobre educação no mundo.

Este *Relatório Mundial da Educação 1993*, elaborado pelo secretariado da UNESCO, é a segunda de uma nova série de publicações bienais em que se faz a análise ampla e concisa das grandes tendências e políticas da educação no mundo. O tema central deste relatório é a “educação num contexto mundial de adaptação e mudança” e incide, essencialmente, em três aspectos principais:

- Nas diferenças em matéria de acesso à educação;
- Na diversificação ou não das escolhas educativas e das novas exigências em matéria de igualdade de oportunidades;
- Nas novas “normas de nível”, e no campo da cooperação internacional.

Em 1995, é publicado pela UNESCO mais um *Relatório Mundial da Educação*, desta vez sob o tema das mulheres e das jovens. São examinadas as tendências globais e os desenvolvimentos no acesso das raparigas à educação formal, quer nos países industrializados, quer nos países em vias de desenvolvimento, e faz uma breve revisão das medidas tomadas em prol da educação para a paz, dos direitos do homem e a democracia.

Em 1998, temos a quarta edição do *Relatório Mundial da Educação 1998*,. Desta vez a publicação foca na questão dos professores, considerados a maior profissão do mundo. Desde o seu status, passando pelas suas condições de trabalho, pela análise das tendências no ensino e aprendizagem, o relatório traça um retrato global baseado nos desenvolvimentos recentes do sistemas de ensino e das políticas educativas. Também foca o impacto das novas tecnologias no ensino e o seu potencial para uma aprendizagem fora da sala de aula.

Este relatório contém indicadores estatístico relativos a diversos aspectos da educação e do seu contexto demográfico, socio-económico, cultural e comunicacional em 190 países e territórios.

O último *Relatório Mundial da Educação* analisado neste estudo foi relatório publicado no ano de 2000. Esta edição tratou do Direito à Educação, tal como está defendido no Artigo 26 da Carta Universal dos Direitos Humanos. O relatório apresenta uma série de compromissos assumidos pela comunidade internacional na última metade do século XX, no sentido de implementar este direito. Este relatório também oferece uma análise geral do progresso feito até agora para a implementação do Direito à Educação, em diferentes regiões do mundo.

Este relatório, apresenta o seguintes indicadores:

População e ao Produto Nacional Bruto (PNB):

População total

Taxa de crescimento da população

Relações de dependência económica

População urbana

Esperança de vida à nascença

Índice Sintético de fecundidade

Taxa de mortalidade infantil

PNB per capita

Alfabetização, cultura e comunicação:

Número estimado de adultos analfabetos

Estimativa da taxa de analfabetismo dos adultos

Jornais diários

Aparelhos de rádio e televisão

Linhas principais de telefone

Micro-computadores

Servidores de Internet

Pré-escolaridade e acesso ao ensino:

Grupo etário correspondente ao ensino pré-primário

Taxa de pré-escolaridade bruta

Taxa de acesso aparente ao ensino do primeiro grau

Esperança de vida escolar

Ensino do primeiro grau: duração, população e taxa de escolarização:

Duração da escolaridade obrigatória

Duração do ensino do primeiro grau

População em idade escolar

Taxa de escolaridade bruta e líquida

Eficácia interna do ensino do primeiro grau:

Percentagem de repetentes

Percentagem de uma secção que atinge o 2º ano e o 5º ano

Duração, população e taxa de escolaridade do ensino do segundo grau:

Duração em anos do segundo grau do ensino geral

População em idade escolar

Taxa de escolaridade bruta e taxa de escolaridade líquida

Corpo docente no ensino pré-primário, primário e secundário:

Número de alunos por professor

Percentagem de professoras

Número de professores por cada milhar de activos não agrícolas

Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE:

Número de estudantes por cada 100.000 habitantes

Taxa de inscrição bruta

Repartição dos estudantes pelo nível CITE

Percentagem de alunas em cada nível CITE

Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996:

Repartição dos estudantes e licenciados por áreas de estudo

Percentagem de alunas em cada área de estudo

Índice de segregação dos sexos

Efectivos do ensino privado e despesas públicas do ensino:

Efectivos do ensino privado em percentagem dos efectivos totais

Despesas públicas no ensino em percentagens do PNB

Despesas públicas do ensino em percentagens das despesas do Estado

Taxa de crescimento anual médio das despesas públicas no ensino

Despesas correntes em percentagem do total das despesas públicas correntes em educação

Despesas públicas correntes do ensino:

Pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes

Repartição das despesas corrente por grau de ensino

Despesas correntes por aluno em percentagem do PNB per capita

3. O Banco Mundial

3.1. Origem histórica e funcionamento

O Banco Mundial (BM) foi criado em 1944 com o objectivo de reconstruir a Europa após a II Guerra Mundial. Depois da II Guerra Mundial foi colocado em prática o princípio dos países ricos trabalharem no sentido de ajudar os países pobres.

A reconstrução continua a ser o enfoque do trabalho do BM, devido às emergências humanitárias provocadas pelos desastres naturais, pelos conflitos bélicos, e pelas necessidades de desenvolvimento. No entanto muito do trabalho do BM é desenvolvido no sentido de contribuir para a diminuição dos índices de pobreza.

No início da década de 80, o BM foi confrontado com as questões macro-económicas e o reescalamento da dívida. Mais tarde surgiram as questões sociais e ambientais, acompanhadas de uma sociedade civil mais vigilante que acusou o BM de não controlar as suas próprias políticas.

Para dar resposta a estas pressões o BM divulgou o *Relatório Waspenhans* que abordava as preocupações sobre a qualidade das operações do Banco, e foi, também, criado um painel de inspecção para investigar as reivindicações de que o Banco era alvo. Mas as pressões não diminuíram e atingiram o seu ponto mais alto na Reuniões Anuais do BM realizadas em Madrid em 1994.

Foi neste contexto que o BM se foi complexificando e hoje em dia tornou-se um grupo que abrange cinco instituições de desenvolvimento em estreita associação: o BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento; a IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento; a IFC – Corporação Financeira Internacional; a MIGA – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos; e o ICSID – Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos.

Desde então estas cinco instituições têm vindo a trabalhar em estreita colaboração para melhorar a eficácia interna e externa do Banco.

A orientação estratégica destas instituições prende-se com o desafio de reduzir a pobreza e alcançar a Metas de Desenvolvimento do Milénio e, neste sentido, a função principal do BM é apoiar os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento com empréstimos, garantias, trabalho analítico e de consultoria, alívio da dívida, fortalecimento da capacidade e monitorização das políticas globais. A estratégia de redução da pobreza do BM baseia-se na construção do clima de investimento em países pobres.

Em 2001, o *Documento sobre Estrutura de Estratégia*, identificou dois pilares sobre os quais o Banco deve desenvolver as suas actividades com vista a alcançar os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* das Nações Unidas. O primeiro pilar baseia-se na constatação que o desenvolvimento mais bem sucedido é aquele liderado pelo sector privado, mas facilitado por um governo que propicie o empreendimento e a actividade económica através da oferta de infra-estruturas, capital humano e um sistema legal e judicial adequado. O segundo pilar aborda as questões da educação e da saúde, no sentido de os assegurar para que os mais pobres possam ter condições para participar no

processo de desenvolvimento e possam criar novas oportunidades económicas.

Foi neste sentido que em 2003, o BM especificou sete áreas que passaram a ter uma atenção especial: a educação para todos, a SIDA, a saúde maternal e infantil, o fornecimento de água e saneamento básico, o desenvolvimento de um clima que favoreça o investimento, e a luta para assegurar um desenvolvimento sustentável. Estas são as áreas nas quais o BM procura trabalhar mais por forma a produzir resultados a curto-prazo.

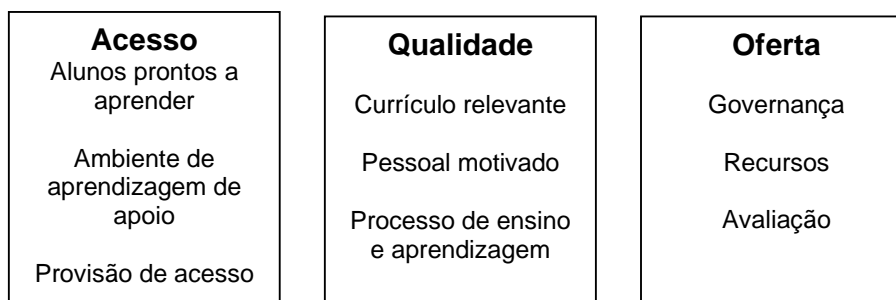
3.2. O papel da educação no contexto do Banco Mundial

O Banco Mundial (BM) é um dos maiores financiadores externos da educação. Desde o início do financiamento na área da educação em 1963, o BM comprometeu-se em ajudar os países a acelerar o progresso na frequência à educação. Para os países mais pobres a grande prioridade é ajudá-los a atingir o ensino primário universal até 2015, com um forte enfoque na diminuição das diferenças de género. Assim, o Banco Mundial apoia os países a:

- Desenhar e implementar políticas e reformas necessárias;
- Fortalecer as instituições e a capacidade de construção;
- Fortalecer o conhecimento e a disseminação de experiências de desenvolvimento em todo o mundo;
- Mobilizar recursos financeiros, quer através de empréstimos quer através de outros meios.

O programas educativos do Banco Mundial são de natureza variada, como por exemplo: apoio à construção de salas de aula, aumento do fornecimento e distribuição de livros, apoio à formação de professores, aumento da literacia nas mulheres, construir economias baseadas no conhecimento através de reformas educativas no ensino superior, transformar os sistemas educativos através do investimento nas tecnologias da comunicação e informação, e expansão do acesso à educação nas zonas rurais, em particular no que diz respeito às raparigas.

O trabalho do Banco Mundial na área da educação está ancorado num sector estratégico para a educação revisto periodicamente para assegurar que assistência aos países vai de encontro às suas necessidades. Este sector estratégico definiu três pilares fundamentais para que um sistema educativo seja considerado bom (World Bank, 1999, *“Education Sector Strategy Report”*, p. 47) .



A Educação, para o Banco Mundial, é considerada a questão fulcral para levar a cabo a missão do Banco para reduzir a pobreza global. Neste sentido o BM está comprometido em apoiar os países a acelerar o desenvolvimento do acesso à educação. Para os países mais pobres a prioridade é apoiá-los no objectivo de toda a população atingir o ensino primário até 2015, com enfoque na diminuição das diferenças de género. Neste sentido o BM apoia-os a:

- Desenvolver e implementar orientações políticas e reformas educativas;
- Dotar os países de capacidade fortalecendo as suas instituições;
- Fornecer um maior conhecimento à população e dar a conhecer experiências de desenvolvimento noutros países;
- Mobilizar recursos financeiros.

Para o Banco Mundial o objectivo a atingir a longo-prazo é assegurar que todos consigam completar o ensino básico com qualidade, adquirindo capacidades essenciais (literacia, numeracia, resolver problemas e capacidades sociais), e proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Foram acordadas, no plano internacional, metas específicas no que diz respeito ao ensino primário universal, à literacia de adultos e à paridade de género na educação básica, no âmbito da iniciativa Educação para Todos e no âmbito dos objectivos do Comité de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE⁶. O BM comprometeu-se a trabalhar em prol destes objectivos e desenvolveu uma série de programas nesse sentido.

Todo o trabalho na área da Educação desenvolvido pelo BM está ancorado numa Estratégia Global para o Sector da Educação, e em estratégias educativas regionais.

Tal como a UNESCO, também o BM aderiu ao compromisso internacional de *Educação para Todos* lançado em Jomtien, na Tailândia em 1990, no sentido de ajudar a trazer os benefícios da educação a todos os indivíduos de todas as sociedades. Este compromisso, reafirmado em Dakar em abril de 2000 estabelece como principais objectivos:

- Assegurar o ensino primário universal para todas as crianças até 2015;
- Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário;
- Melhorar a educação de infância e os cuidados infantis;
- Assegurar acesso equitativo a programas de aptidões para a vida;
- Atingir um aumento de 50% na literacia de adultos até 2015;
- Melhorar em todos os aspectos a qualidade da educação.

O trabalho analítico do Banco Mundial tem ajudado a redefinir o objectivo de tornar o acesso ao ensino primário universal, para o objectivo de atingir a conclusão do ensino primário universal, reconhecendo que a aprendizagem tem lugar não com a inscrição das crianças, mas quando elas concluem um ensino primário de qualidade.

⁶ Cujo progresso é medido nos relatórios dos *Indicadores Mundiais de Desenvolvimento* (www.worldbank.org/data/wdi)

O trabalho do Banco Mundial também ajudou a estabelecer e a aceitar um quadro indicativo de *benchmarks* mais alargado, que compreende medidas de qualidade, eficiência e mobilização doméstica de recursos.

No que diz respeito à “educação para a economia do conhecimento”, o BM desenvolve um programa analítico de três anos, iniciado pela Rede de Desenvolvimento Humano, também do Banco Mundial. Neste sentido, o trabalho do BM visa compreender qual a transformação necessária para que os sistemas de educação e de formação possam enfrentar os desafios da economia do conhecimento. Neste sentido, o BM tem dirigido aos países em vias de desenvolvimento, as implicações da economia do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, para que os governos desses países possam desenvolver sistemas educativos eficazes.

As estatísticas da Educação no Banco Mundial, estão compiladas numa base de dados (edStats) desenvolvida pelo grupo da Educação do Banco Mundial pertencente à Rede de Desenvolvimento Humano, em colaboração com o Grupo de Dados do Desenvolvimento, pertencente à Vice-presidência do Desenvolvimento Económico. O edStats compila dados de uma variedade de fontes nacionais e internacionais e fornece informação acerca das áreas-chave da educação⁷.

O relatório “Education Sector Strategy”, publicado pelo Banco Mundial em 1999, define os seguintes indicadores da educação:

1. PIB per capita
2. Taxa estimada de literacia nos adultos
3. Taxa bruta de inscrições no ensino primário
4. Taxa líquida de inscrições no ensino primário
5. Taxa bruta de inscrições no ensino secundário
6. Taxa líquida de inscrições no ensino secundário
7. Taxa bruta de inscrições no ensino terciário
8. Percentagem de alunos que chegam ao grau 5
9. Esperança de vida na escola (anos)
10. Progressão no ensino secundário
11. Despesa pública com a educação em percentagem do PIB
12. Racio professores-alunos no ensino primário
13. Racio professores-alunos no ensino secundário
14. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário
15. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino secundário
16. Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino primário

⁷ A este propósito ver o site <http://www1.worldbank.org/education/edstats>

17. Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino secundário

Estes indicadores servirão para a análise empírica desenvolvida neste estudo.

4. A União Europeia

4.1. Origem histórica e funcionamento

Foi com a II Guerra Mundial que surge a ideia de integração europeia, no sentido de impedir que se voltasse a repetir um cenário de morte e destruição que a guerra tinha provocado.

Esta integração foi proposta pela primeira vez pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros francês, Robert Schuman, em Maio de 1950, propondo a integração das indústrias do carvão e do aço da Europa Ocidental.

Desta proposta nasce a Comunidade do Carvão e do Aço - CECA, em 1951, cujo Tratado foi assinado pela Bélgica, pela República Federal Alemã, pela França, Itália, Luxemburgo e Holanda. Mais tarde, foram criadas a Comunidade Europeia da Energia Atómica (CEEa ou EURATOM) e a Comunidade Económica Europeia, cujos Tratados foram assinados em Roma em 1957.

O Tratado de Maastricht (1992) introduziu novas formas de cooperação entre os Governos dos Estados Membros e ao acrescentar esta cooperação intergovernamental o Tratado de Maastricht criou a União Europeia (UE).

A integração de países da Comunidade Europeia tem vindo a aumentar. Em 1973 a Comunidade Europeia era constituída por 9 países ; em 1981 a Europa passou a ser a Europa dos Dez ; Em 1986 a Europa dos Doze ; em 94 a Europa nos Quinze, e em Maio de 2004 a União Europeia passou a integrar 25 países.

Na análise da constituição da Comunidade Europeia, Agostinho Reis Monteiro refere que a Nova Europa tinha uma dupla personalidade, pois embora sendo defendida como uma Comunidade de Direito, o seu fim principal era a criação de um Mercado Comum (2002 ; p. 8).

A UE é constituída por cinco instituições:

- Parlamento Europeu (eleito pela população dos Estados Membros);
- Conselho da União Europeia (representação dos Estados Membros);
- Comissão Europeia (força motriz e órgão executivo);
- Tribunal de Justiça (garante a observância da legislação);
- Tribunal de Contas (controlo rigoroso e gestão do orçamento da UE).

Estas instituições são coadjuvadas por cinco outros órgãos importantes:

- Comité Económico e Social Europeu (emite pareceres da sociedade civil organizada sobre questões económicas e sociais);
- Comité das Regiões (emite pareceres das autoridades regionais e locais);
- Banco Central Europeu (responsável pela política económica e a gestão do euro).

- Procurador Europeu (ocupa-se das queixas dos cidadãos sobre deficiências na administração de qualquer instituição ou órgão da UE);
- Banco Europeu de Investimento (contribui para a realização dos objectivos da UE, financiando projectos de investimento).

Todas as decisões e processos da UE são baseados nos Tratados, adoptados por todos os países da União.

Foi com a assinatura do Tratado de Maastricht em 1992 que se deu cobertura jurídica à educação enquanto direito fundamental, através do artigo 128 que previa uma política comum de formação profissional. Até então, os Tratados fundadores da União Europeia, embora salvaguardassem os alicerces da educação, não faziam qualquer referência à mesma. Mais tarde, o Tribunal de Justiça, operou uns Acórdãos que incluíram quase todas as dimensões da educação, a todos os níveis e a todos os cidadãos comunitários.

A primeira reunião dos Ministros da Educação dos Estados-Membros deu-se em 1971, e quatro anos mais tarde foi assinada uma resolução sobre a cooperação no domínio da educação. Em 1976, é adoptado um Programa de Acção em matéria de educação, que se consagra como o texto fundador da cooperação comunitária em matéria de educação.

A adopção de medidas para o reconhecimento mútuo das habilitações profissionais foi uma das primeiras formas de cooperação, e a partir de 1980 a acção comunitária foi-se estendendo aos vários níveis da educação, e ganhou maior visibilidade com o nascimento dos Programas de Acção.

Dentro destes Programas de Acção, o primeiro a ser implementado foi o Eurydice (Rede de Informação Europeia sobre os Sistemas Educativos) em 1981, seguido do Programa Erasmus em 1987. Entretanto também eram criadas importantes instituições europeias ligadas à educação como: As escolas europeias dirigidas para os filhos dos funcionários das instituições comunitárias; O Instituto Universitário Europeu de Florença; O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional – CEDEFOP; e a Fundação Europeia para a Formação.

Foi só em 1992, com a assinatura do Tratado de Maastricht que se consagrou a educação no Direito Comunitário. Os artigos 126 e 128 do Tratado, actuais 149 e 159, apelam ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, respeitando a diversidade cultural de cada Estado-membro.

Em 1993, a Comissão Europeia apresenta o Livro Verde sobre a Dimensão Europeia da Educação.⁸

O Livro Branco sobre educação e Formação (*Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*) foi aprovado em 1995, pela Comunidade Europeia.⁹

⁸ Dado que o Tratado de Maastricht deixava em aberto a possibilidade de criação de Programas Comunitários no sentido de reforçar o espaço europeu de educação, a partir de 1994 surgem Programas como o *Leonardo da Vinci*, o Programa *Sócrates* e o Programa *Comenius* que abarcou o ensino não superior.

⁹ A Estes documentos seguiram-se em 1997 a *Comunicação Para uma Europa do Conhecimento*, e em 1999 a Resolução *Rumo ao 3º Milénio: Elaboração de novos métodos de Trabalho para uma cooperação europeia no domínio da educação e da formação profissional*. A *Carta dos Direitos fundamentais da União Europeia* garante a educação como um direito de todos, com acesso para todos e gratuita, ao mesmo tempo que também é garantida a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino que estejam de acordo com os princípios democráticos. No entanto, esta carta ainda não representa força de direito obrigatório.

4.2. O papel da educação no contexto da União Europeia

O Conselho Europeu de Lisboa que teve lugar em Março de 2000, teve como grande contribuição a delineação de um objectivo geral que possa orientar os sistemas educativos nacionais dos Estados-Membros. Para a concretização desta estratégia, foi desenvolvido um novo método de coordenação chamado *Método Aberto de Coordenação*. Este método consiste numa série de fases estabelecidas pelo Conselho Europeu, que Agostinho Reis Monteiro sintetizou (2002 ; p. 12):

- Definir linhas directoras para a União em calendário de objectivos definidos e fixados pelos Estados-Membros ;
- Estabelecer indicadores qualitativos e quantitativos, bem como critérios de avaliação, adaptados às diferentes necessidades dos Estados-Membros de maneira a poderem ser comparados ;
- Traduzir essas linhas directoras em políticas nacionais e regionais, fixando objectivos específicos e respeitando a diversidade de cada contexto ;
- Fazer um acompanhamento periódico e uma avaliação pelos pares, por forma a destacar as melhores práticas.

Este Método Aberto de Coordenação foi inspirado na política económica da UE, levada a cabo desde 1993 com a execução do Tratado de Maastricht e a preparação da União Económica e Monetária. O Método Aberto de Coordenação deverá ser aplicado como instrumento para o desenvolvimento de uma estratégia coerente e global em matéria de educação e formação no âmbito dos artigos 149º e 150º do Tratado de Maastricht

No seguimento, deste plano estratégico para a União Europeia, foi pedido ao Conselho da “Educação” que reflectisse e definisse um grupo de objectivos concretos futuros para a educação. Com base numa proposta da Comissão e em contributos dos Estados-Membros, em 12 de Fevereiro de 2001, surge o “Relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e de formação”¹⁰. Este documento delinea uma abordagem global e coerente das políticas nacionais em matéria de educação que respeitasse os seguintes objectivos:

- Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia;

Considerando a educação e a formação um meio privilegiado de coesão social e cultural, bem como uma vantagem económica para o reforço da competitividade e do dinamismo na Europa, é necessário desenvolver os sistemas de educação e formação para poderem acompanhar a evolução da sociedade do conhecimento. A União Europeia considera, assim, importante melhorar a qualidade da formação dos professores e dos formadores consagrando uma especial atenção à aquisição de competências básicas. A UE apela a que se reunam esforços para melhorar a aptidão dos cidadãos para a leitura, a escrita e a aritmética, e também no que diz respeito às Tecnologias da informação e da comunicação. Tudo isto depende muito, também, da qualidade do

¹⁰ Relatório da Comissão, “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas educativos”, COM (2001) 59 Final.

equipamento dos estabelecimentos de ensino e formação. No geral, melhorar a qualidade da educação e da formação, significa adequar os recursos às necessidades.

- Permitir o acesso de todos à educação e à formação “ao longo da vida”;
Um dos principais objectivos da UE é facultar a todos os cidadãos o acesso aos sistemas de educação formação, no sentido de contribuir para uma cidadania activa, para uma igualdade de oportunidades e para uma coesão social mais duradoura.
- Abrir os sistemas de educação e formação ao mundo.

Outro dos objectivos da UE é construir um espaço europeu de educação e formação através da mobilidade e ensino das línguas estrangeiras, ao mesmo tempo que se vão reforçando as relações com o mundo do trabalho, da investigação e da sociedade civil.

Este relatório foi aprovado no Conselho Europeu da Primavera de 2001, em Estocolmo. Neste mesmo encontro foi discutido um *Memorando sobre a Educação e Formação ao Longo de toda a Vida*, onde se apelava aos Estados-Membros que reformassem os seus sistemas educativos, por forma a torná-los acessíveis a todos.

No seguimento da definição dos objectivos concretos futuros para os sistemas educativos, em 2002 é adoptado um Programa de Trabalho detalhado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa. Neste Programa de Trabalho são definidos 3 objectivos estratégicos, subdivididos em 13 objectivos conexos e 42 pontos-chave acompanhados por um calendário para a sua concretização, indicadores e outras sugestões.

A Comissão associa a eficácia dos sistemas educativos à eficácia das abordagens pedagógicas. Para se revelar produtora, a introdução das tecnologias da informação e da comunicação deverá ser acompanhada por uma reorganização profunda das estruturas de aprendizagem.

No que diz respeito à revolução no método de trabalho dos estabelecimentos de ensino e das instituições de formação, no contexto do desenvolvimento da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, o relatório aponta três desafios:

- Equipar os estabelecimentos de ensino;
- Formar os professores;
- Criar redes e recursos.

Para cumprir estes objectivos há que garantir a existência de equipamento e ligações de elevado débito para que os alunos possam ter acesso à Internet e assegurar que disponham de um conteúdo programático e de enquadramento pedagógico adaptado, a fim de poder explorar plenamente o novo paradigma de aprendizagem (como é o caso do trabalho em equipa através da Internet). Do mesmo modo, não se trata apenas de fornecer formação adequada aos professores mas também de os dotar de competências e de programas informáticos que lhes permitam integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação no seu quotidiano, aumentando também a capacidade de aprender das pessoas com as quais trabalham.

A Aprendizagem ao Longo da Vida, é uma estratégia subjacente a todas as medidas políticas desenvolvidas pela União Europeia, que visem o desenvolvimento de uma cidadania activa, para a promoção da coesão social, para aumento da empregabilidade e para a garantia da realização pessoal (Comissão Europeia, “*European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*”, p. 4).

Os principais objectivos, no que se refere à Aprendizagem ao Longo da Vida são (idem, p. 5):

- Construir uma sociedade inclusiva que ofereça oportunidades iguais de acesso a uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida para todas as pessoas;
- Ajustar os meios pelos quais a educação e a formação são providenciados e ao mesmo tempo assegurar que o conhecimento das pessoas e as suas competências combinem com as exigências de transformação dos empregos e das ocupações, da organização dos locais de trabalho e dos métodos de trabalho;
- Encorajar e equipar as pessoas para participarem em todas as áreas da vida pública moderna, especialmente na vida social e política em todos os níveis da comunidade, incluindo o nível europeu.

A Comissão adoptou recentemente uma Comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”¹¹ que estabelece uma estratégia coerente para a implementação destes objectivos.

Para cada um dos objectivos estratégicos identificados pelo Conselho Europeu, foram igualmente definidos uma série de resultados esperados, que os Estados-Membros se comprometeram a atingir.

No que diz respeito aos primeiro objectivos estratégico (aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação) os resultados concretos a alcançar são:

- Reduzir para metade, até 2010, o número de jovens da faixa etária dos 18 aos 24 anos, que apenas têm estudos secundários de nível inferior;
- Assegurar, até final de 2001, o acesso de todos os estabelecimentos de educação e de formação à Internet e aos recursos multimédia;
- Assegurar que, até final de 2002, todos os professores implicados tenham qualificações na utilização das TIC;
- Aumentar anual e substancialmente os investimento per capita em recursos humanos.

Para o segundo objectivo estratégico (facilitar o acesso de todos à educação e formação) os resultados esperados definidos são:

- Reduzir para metade, até 2010, o número de jovens da faixa etária dos 18-24 anos que apenas têm estudos secundários de nível inferior e que não prosseguem os estudos ou a formação.

O último objectivo estratégico (abrir os sistemas de educação e formação ao mundo) define os seguintes resultados:

¹¹ COM (2001) 678 Final.

- Favorecer a formação dos chefes de empresa e dos trabalhadores independentes;
- Encorajar o estudos de duas línguas da UE que não sejam as línguas maternas, durante um período mínimo de dois anos consecutivos;
- Favorecer a mobilidade de estudantes, professores, formadores e investigadores.

Aumentar a qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa é uma das principais preocupações da União Europeia. Neste contexto, os Ministros da Educação reunidos em Praga em 1998, convidaram a Comissão a agrupar um conjunto de especialistas com o objectivo de identificar um número limitado de indicadores-chave para facilitar a avaliação dos sistemas educativos nacionais.

O *“European Report on Quality of School Education – Sixteen Indicators”* foi, assim, apresentado em Bucareste em 2000. A partir daqui o trabalho prosseguiu estendendo a identificação de indicadores para todas as áreas da educação e da formação, tendo sempre subjacente o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida. Desde então, um grupo de especialistas tem indo a reunir-se anualmente para trabalhar nos Indicadores de Qualidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Este grupo de especialistas inclui representantes de 34 países europeus, e representantes da UNESCO e da OCDE, bem como da Eurostat, do CEDEFOP e da Eurydice.

Foi neste contexto que em 2001 foi acordado um número limitado de indicadores apropriados para cada área da educação. Este processo de selecção de indicadores tem-se vindo a revelar tão complexo como o próprio processo de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), dado que uma orientação política centrada numa ALV é radicalmente diferente de uma abordagem centrada na instituição (escola).

Neste sentido, os indicadores apresentados (ver anexo) coincidem com quatro áreas identificadas pelo grupo de trabalho dos indicadores de qualidade da ALV. A primeira área focaliza as aptidões, atitudes e competências do indivíduo; a segunda área centra-se no acesso e participação, descrevendo a interacção entre o indivíduo e o sistema; e uma terceira área é dedicada ao recursos para a ALV e o seu foco nos parâmetros do sistema e do indivíduo.

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa (2000), Estocolmo (2001) e Barcelona (2002) salientaram a necessidade de se definirem orientações e parâmetros de referência para acompanhar o progresso dos objectivos estabelecidos em Lisboa.

Os indicadores e os parâmetros de referência são igualmente fundamentais para a implementação do Método Aberto de Coordenação e para o sucesso da Estratégia de Lisboa, porque para que os países possam avaliar os seus progressos em relação aos objectivos a atingir até 2010, têm de dispor de dados válidos e comparáveis.

Em Bruxelas em Março de 2003, o Conselho Europeu defendeu explicitamente o uso de indicadores e parâmetros de referência¹² para que se possam identificar boas práticas e para que se possa garantir um investimento eficiente em recursos humanos (*Commission Staff Working Paper: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, 2004, p. 9).

Em cada um dos relatórios da Comissão que se seguem às Cimeiras da Primavera, é apresentada uma análise do progresso feito em relação aos objectivos definidos na Estratégia de Lisboa, usando um quadro de referência de 42 indicadores estruturais¹³. Quatro destes indicadores estruturais relacionam-se directamente com a educação e a formação, cobrindo as áreas do investimento em recursos humanos, Educação ao Longo da Vida, Diplomados em Ciências e Tecnologias e Abandono Escolar precoce.

Neste sentido, os indicadores são usados para medir o progresso em relação aos objectivos propostos para os sistemas de educação e formação, enquanto que os *benchmarks* têm como função servirem de pontos de referência, focando os esforços adicionais necessários para melhorar os sistemas de educação e formação.

No entanto a Comissão Europeia realça que os indicadores não deverão apenas ser considerados na perspectiva de medição do progresso. Eles deverão igualmente ser vistos como uma base de construção de um diálogo e troca entre os Estados-Membros e como instrumento para compreender as razões das diferenças de performance, por forma a que alguns países possam aprender com as boas práticas de outros países. O uso de indicadores como veículo de troca de boas práticas e novas abordagens políticas na União Europeia é ainda mais relevante considerando que muitos Estados-Membros estão já a atingir performances de destaque, enquanto que outros enfrentam grandes desafios para atingirem os objectivos definidos.

No Relatório da Comissão Europeia “Parâmetros de Referência Europeus para os sistemas de educação e formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa”¹⁴, são propostos cinco parâmetros de referência europeus a ser adoptados pelo conselho.

Estes parâmetros de referência foram definidos tendo em consideração os objectivos estratégicos de Lisboa. O Conselho Europeu definiu assim, um conjunto de cinco parâmetros de referência para o melhoramento dos sistemas de educação e formação na Europa até 2010:

- Até 2010, reduzir no mínimo para metade, os níveis de abandono escolar precoce, com referência à taxa registada no ano 2000, por forma a atingir uma taxa média UE igual ou inferior a 10%;
- Até 2010, reduzir os níveis de desigualdade entre homens e mulheres no diplomados nas áreas da Matemática, Ciências e Tecnologias, no mínimo para metade, e assegurado simultaneamente um aumento global significativo do número total de diplomados em relação;

¹² De acordo com a Comunicação da Comissão sobre os “Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa”, COM 629 Final, entendemos que os Parâmetros de referência são definidos com referência a objectivos concretos com base nos quais é possível medir os progressos realizados.

¹³ Ver COM (2003) 585-8 – “Indicadores Estruturais”.

¹⁴ Ver COM (2002) 629 Final

- Até 2010, reduzir, no mínimo, para 20% a percentagem de alunos com 15 anos com fraco desempenho escolar na leitura, matemática e ciências, relativamente ao ano de 2000;
- Até 2010, garantir que a percentagem média de cidadãos com 22 anos na UE, que tenha concluído, no mínimo, o ensino secundário superior, atinja pelo menos os 85 %;
- Até 2010, o nível médio europeu de participação na aprendizagem ao longo da vida será equivalente, no mínimo, a 12.5% da população adulta em idade activa (faixa etária 25-64 anos).

Estes parâmetros de referência são referenciados pelo Conselho Europeu como níveis médios europeus de performance, que são apresentados aos governos de cada Estado-Membro para que os considere como base de referência. É nesse sentido, que os indicadores deverão estar de acordo com estes parâmetros de referência.

Nota conclusiva

As Organizações Internacionais analisadas neste estudo, desenvolveram um conjunto de preocupações em torno do papel da educação no desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, tentámos esboçar, ainda que sinteticamente, a origem histórica e o funcionamento das Organizações por nós estudadas, bem como o papel que cada uma destas organizações defende para a educação. Nesse sentido, definimos o quadro de objectivos para a educação definido por cada organização e os indicadores de avaliação definidos para a monitorizar esses objectivos.

CAPÍTULO VIII
AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS
PORTUGUESAS

Nota introdutória

Neste capítulo iremos abordar, sinteticamente, a questão da evolução das relações entre a política educativa portuguesa e as organizações internacionais que consideramos para esta pesquisa.

Embora reconhecendo que este tema não terá um valor fundamental para a finalidade do estudo, as várias pesquisas bibliográficas que efectuámos forneceram-nos informações importantes que julgamos poder referir neste contexto, ainda que sumariamente.

Neste sentido, pensamos que este capítulo poderá fornecer alguns dados que podem aprofundar o conhecimento sobre a realidade educativa actual e a relação de Portugal com organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia.

1. Breve evolução histórica da educação em Portugal

As várias análises da evolução histórica de Portugal, revelam um país com uma forte tendência centralizadora.

Já no século XIV, com D. José I e com o ministro Marquês de Pombal, o principal objectivo político era o de reforçar a centralização do poder real, e neste sentido o sistema educativo começou por ser criado como forma de unificação nacional seguindo o modelo centralizado do próprio Estado absoluto (Figueiredo, 1993, p. 168). Na opinião de Maria Irene Figueiredo, este modelo centralizado no Estado tem vindo a reger os vários regimes políticos passando pela Monarquia Liberal, pela Primeira República, pelo Estado Novo, até à Segunda República em que vivemos, sempre reforçando os princípios de unificação e sistematização (p. 170).

Embora a Primeira República tenha dado prioridade ao ensino primário e à alfabetização, o sistema centralizado não foi alterado.

O Estado Novo, regia-se por um modelo de governo por elites, e a prioridade principal das suas reformas educativas tinha como objectivo a formação dessas mesmas elites (Figueiredo, p. 171).

Com o final da II Guerra Mundial surgem enormes mudanças à escala mundial, espelhadas na Reforma de 1947 que marca o início de uma “modernização” do sistema educativo português.

A implementação do Plano Marshall para reconstruir a Europa devastada pela II Guerra Mundial dá um impulso ao fluxo de capitais e de conhecimento científicos e tecnológicos o que levou os currículos educativos a se adaptarem às novas finalidades da Educação, ditadas pelas estruturas económicas e industriais. Neste contexto a Teoria do Capital Humano surge como resposta à necessidade de qualificação e especialização de mão-de-obra para responder às novas transformações da Revolução Industrial.

Surge, então, a necessidade de apoiar os vários países do mundo a se desenvolverem económica, política, científica e culturalmente, por forma a poderem acompanhar as grandes transformações que estruturam novos modelos de desenvolvimento. As Organizações Internacionais são criadas para apoiar as várias regiões do mundo na sua reestruturação quer nas área económica, política, cultural e científica.

Neste contexto, o isolamento de Portugal mantido num regime centralizador, confrontava-se agora com pressões externas provocadas pela expansão dos

regimes democráticos em toda a Europa, e os fluxos de capitais e económicos que impulsionavam o sector económico privado português a exigir a reformulação de políticas que o regime do Estado Novo não contemplava.

Assim, a partir da década de 60, a política portuguesa sofre forte influência do contexto europeu em que se insere, e neste sentido, Portugal reorienta-se para a economia europeia, bem como as suas políticas educativas.

As reformas educativas da década de 60, princípios da década de 70, traduziram-se numa expansão quantitativa da educação, mas não alteravam a essência do modelo centralizado instituído. A Reforma Veiga Simão em 1973, marcou o início da modernização do sistema educativo português, mas no entanto, ainda não contemplava a reforma do sistema de administração da educação.

Em 1974, a Revolução de Abril, provocou a elevação dos direitos de cidadania e de participação social, e a criação do Estado de Providência, fez das reformas educativas uma forma de sedimentar a democracia. No entanto, não se alterou o modelo centralizador vigente, em termos de atribuições e competências do sistema e das escolas (Maria Irene Figueiredo, 1993, p. 180), embora tendo consagrado a *gestão democrática* das escolas,

Uma vez que as soluções implementadas desde o período de 74 não tinham conseguido alterar a essência do modelo educativo vigente desde a década de 40, em 1986, a prioridade da agenda política era reforma global do sistema de ensino português e, neste sentido, foi aprovada uma Lei de Bases do Sistema Educativo.

O contexto que marcou esta Lei de Bases do Sistema Educativo caracterizava-se por um discurso político desenvolvido na maioria dos países ocidentais, que estabelece o desígnio de modernização. Neste sentido, o Estado reforma as suas políticas para se enquadrar numa economia mundial, que exigia uma competitividade e uma qualificação de Recursos Humanos, cada vez maior.

A análise dos dados quantitativos do sistema educativo¹⁵ português relativos à década de 80 revelavam um profundo atraso em relação aos outros países europeus. Portugal era um país marcado por uma grave crise de subdesenvolvimento, não só do ponto de vista da taxa de frequência, como do ponto de vista da taxa de sucesso na aquisição de aprendizagens e diplomas.

Ana Maria Seixas, refere que se assistiu à redefinição do papel do estado “*dando origem ao Estado Avaliador ou ao Estado Empresário*” (2001, p. 210). Na opinião desta autora, tratou-se de um movimento de empresarialização da educação que foi sustentado pela criação de uma ideologia “*tecnocrática e gerencialista legitimada por uma ideologia da excelência e da meritocracia*” (*idem*).

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia, a educação passa a assumir um papel central nas políticas que visam o desenvolvimento do país através da qualificação de Recursos Humanos para satisfazer as necessidades do sistema económico.

¹⁵ Entendemos como Sistema Educativo o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito à educação, desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades.

“Numa realidade social como a portuguesa marcada por uma permanência de séculos numa condição semiperiférica, uma orientação que conduza a uma inserção distinta no sistema mundial (...) exigirá, provavelmente, bastante mais que uma política de convergência financeira, edificada em torno de uma moeda comum. Implicará, seguramente, uma forte convergência real com as condições de vida e os direitos sociais dos incluídos dessas sociedades, acompanhada de, uma ainda mais forte, acção política de constante experimentação no campo da participação social, que transforme a cidadania (...) no enzima do desenvolvimento de uma governação democrática comprometida com a emancipação social”. (Teodoro: 2003, p. 138).

Actualmente, as grandes metas e objectivos que orientam o sistema educativo português expressam o direito constitucional à educação e o dever do Estado em promover a democratização da educação.

A metodologia adoptada para a definição das políticas educativas começa por identificar os objectivos e as metas, para depois traçar o plano estratégico e acompanhar e avaliar a aplicação das práticas nos curto, médio e longo-prazo. Esta metodologia enquadra-se no objectivo estratégico global de proporcionar uma educação de qualidade para todos, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida.

No entanto, hoje em dia, verificam-se atrasos significativos no sistema educativo português, que muitos autores defendem ter origem no próprio desenvolvimento do sistema democrático, em Portugal.

No sentido de compreender os principais estrangulamentos que caracterizam a sociedade portuguesa, Eduardo Marçal Grilo, aponta os seguintes (2002, p. 33):

1. População com baixo nível médio de habilitações académicas e profissionais;
2. Actuação do sistema político tende a promover o afastamento entre e os cidadãos e os órgãos decisores;
3. Falta de racionalidade e sentido na administração pública;
4. Sistema financeiro com dimensão insuficiente para competir com os grandes grupos;
5. Tecido empresarial muito diversificado com grandes debilidades ao nível estrutural, organizativo e tecnológico;
6. Mão-de-obra pouco qualificada;
7. Ausência de uma cultura de responsabilidade, rigor e exigência;
8. Persistência de franjas da população que sofrem de exclusão e pobreza;
9. Falta de capacidade de algumas áreas da sociedade, para compreender a educação como fonte de saber essencial para a realização pessoal;
10. Fraca capacidade de investigação e pesquisa científicas;
11. Morosidade do sistema judicial;
12. Dificuldades no acesso de todos a um sistema de saúde de qualidade;

13. Comunicação social com tendências efémeras e superficiais, sem capacidade para mobilizar a sociedade civil para questões importantes.

A explicação do facto de Portugal estar sempre nos últimos lugares, em qualquer dos indicadores de educação considerados, é para António Teodoro, um consenso generalizado. Para este autor, esse atraso deve-se a um tardio desenvolvimento do processo de construção da Escola de Massas, ou da Escola para Todos (2003, p. 130).

Um outro factor apontado pelo autor, diz respeito às sociedades situadas na semiperiferia do sistema mundial, onde o Estado assume uma enorme centralidade, em detrimento de uma participação da sociedade civil. No caso português, desde as reformas de Marquês de Pombal, que o Estado assegura, quase exclusivamente, a escolarização.

“A realidade da formação social portuguesa é fruto dessa longa permanência de uma condição semiperiférica no sistema mundial moderno, com consequências em todos os planos da vida nacional”. (Teodoro: 2003, p. 133).

Para Licínio Lima (2003) o grande problema da educação portuguesa prende-se não com os valores, as políticas ou os objectivos, mas com a gestão, a racionalização e a modernização. Na opinião deste autor, a máxima seguida é a de que mais vale menos democracia do que democracia a mais, que é o que defende a tradição portuguesa, e que, para Lima explica o atraso no desenvolvimento português (2003, p. 39).

2. As políticas educativas portuguesas e a OCDE

Assumindo uma oposição contra os pressupostos económicos e políticos do Plano Marshall, que assentava na liberalização do comércio mundial, na união política da Europa e na posição dos EUA em relação aos territórios coloniais, Salazar recusou o auxílio económico dos Estados Unidos no quadro do *European Recovery Program*, criado com o fim da II Guerra Mundial. No entanto, Portugal continuou a participar nas reuniões e actividades que geriam e acompanhavam o Plano Marshall, e que acabaram por criar a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE).

Durante os anos de 1947/48 a posição de Portugal alterou-se. Portugal, passou a recorrer ao auxílio financeiro no âmbito do Plano Marshall e das organizações que a partir dele são criadas, e dá-se uma reviravolta nas orientações educativas do Estado Novo, acabando com o seu isolamento. A partir deste contexto de dependência económica, a economia passou a ditar as preocupações e orientações no campo educativo, o que levou a que a Educação passasse a ser considerada como determinante para o progresso económico, o que levou à difusão da Teoria do Capital Humano (a partir de 1960 com Theodore Schultz).

Com o objectivo de avaliar a situação geral do ensino científico e técnico, a OECE/OCDE realizou em 1958-1959, exames anuais, feitos por equipas de peritos independentes que em cada país de encontrava com os responsáveis da administração e com os representantes de outros sectores interessados. A partir destas visitas eram redigidos e analisados relatórios, onde se avaliavam as políticas nacionais.

Aquando do exame à política educativa portuguesa do ano 1959/60, o ministro Leite Pinto, propôs o estabelecimento de objectivos do sistema de ensino por forma a satisfazer as necessidades de mão-de-obra exigidas pelas actividades económicas do país. Neste sentido, a OCDE criou o PRM (Projecto Regional do Mediterrâneo) que incluiu outros países como a Espanha, a Grécia, a Itália, a Turquia e a Jugoslávia (Teodoro, pp.132).

Este Projecto, teve a sua maior contribuição na consolidação da viragem da política educativa portuguesa dos anos 60/70, permitindo a participação de vários técnicos e de quadros político-administrativos nacionais, nas actividades da OCDE. Obrigado a redigir e partilhar relatórios detalhados sobre a sua situação, Portugal via-se assim obrigado a quebrar o seu isolamento.

A OCDE volta a ter importância na educação a nível nacional a partir da década de 80, aquando do pedido do V Governo Constitucional para que Portugal integre o grupo de países da OCDE que iriam participar no programa de exames às políticas educativas nacionais. Este exame revelou que Portugal sofria de um défice em relação à formação profissional e técnica, que era apontada como uma necessidade urgente de reforma. Esta prioridade foi atendida pelo IX Governo Constitucional, e mais tarde veio a ser reforçada, aquando da integração de Portugal na Comunidade Europeia.

Portugal, presentemente, participa na reuniões periódicas, destinadas a analisar e aprovar os programas de trabalho, nos Comitês onde está representado (Comité da Educação, nos Comitês directores do CERI – Comité da Educação, da Investigação e Inovação no Ensino, do PEB – Comité da Construção e do Equipamento da Educação e do IMHE – Programa sobre Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Superior).

O objectivo destes comitês é a análise das políticas, dos modelos, das inovações e das tendências, tendo por vista a elaboração de recomendações.

3. As políticas educativas portuguesas e a UNESCO

Durante muito tempo a OCDE era quem tinha a primazia da orientação das políticas educativas nacionais, através da expansão de um modelo de educação de respondia às necessidades económicas capitalistas.

Portugal aderiu à UNESCO em 1965, mas afastou-se em 1972. Até ao 25 de Abril de 1974, as relações de Portugal com a UNESCO tinham sido algo conflituosas, mas depois da revolução de Abril, Portugal voltou integrar-se como membro desta organização.

A UNESCO tem como objectivo principal contribuir para a manutenção da paz e segurança mundial, através do fortalecimento da cooperação internacional com vista a assegurar o respeito pela justiça, os direitos humanos do homem e as liberdades fundamentais.

A participação de Portugal nesta organização é feita de várias maneiras, nomeadamente com a participação na Conferência Geral que se realiza de dois em dois anos. O Ministério da Educação português acompanha as grandes tarefas desta organização, participando em diversos seminários e conferências organizados pelos diferentes departamentos da UNESCO.

4. As políticas educativas portuguesas e o Banco Mundial

O Banco mundial foi a primeira instituição internacional a responder ao papel de legitimador das novas orientações educativas, a partir da tomada de posse do I Governo Constitucional.

O Banco Mundial, teve uma presença importante na política educativa nacional do I e II Governo Constitucional, por representar uma forte possibilidade de financiamento externo para os programas de reforma, por forma a cumprir o desígnio modernizador do sistema educativo.

A influência do Banco Mundial na política educativa portuguesa, vem desde 1962, baseada numa noção de educação sustentada pelas Teorias do capital Humano, onde a educação assumia um papel determinante para satisfazer a necessidade de progresso e desenvolvimento global, segundo uma perspectiva funcionalista.

Alguns autores defendem que a influência do Banco Mundial nas políticas educativas portuguesas, fora mais do foro ideológico do que instrumental.

5. As políticas educativas portuguesas e a União Europeia

Em Janeiro de 1986, Portugal integra oficialmente o grupo de países pertencentes à União Europeia e com esta integração favoreceu-se a afirmação de um pensamento e um discurso comum acerca da reforma educativa, apoiada na necessidade de legitimar o progresso e a modernização dos sistemas educativos, fazendo deste um meio para atingir os desafios de construção de um mercado comum através da rápida qualificação dos Recursos Humanos.

“O projecto de desenvolvimento europeu assentava na transferência tecnológica e na educação sendo este último considerado como a base do desenvolvimento social e da construção da nação”. (Teodoro : 2001, p. 146).

Como Estado-Membro da União Europeia, Portugal colabora em todos os programas e medidas da U.E.

O Conselho da Europa é a mais extensa organização europeia. Criada em 1994, tem a sua acção enquadrada na Convenção Europeia dos Direitos do Homem.

Nota conclusiva

Esta breve leitura da evolução da relação de Portugal com as organizações internacionais analisadas, ilustra o isolamento a que o nosso país foi sujeito, e as forças de resistência que mantinham Portugal aparte do resto do mundo.

Estas leituras ajudam a compreender porque é que nos dias de hoje Portugal se caracteriza por indicadores que o colocam abaixo da média dos países industrializados, em termos de resultados educativos.

C O N C L U S Õ E S P A R T E I I I

Um dos fenómenos mais marcantes do processo de globalização em termos de educação, prende-se com a constatação de que ao mesmo tempo que os vários países se adaptavam à economia capitalista, dava-se o fenómeno da internacionalização das políticas educacionais. A necessidade de legitimação e da assistência técnica destas organizações internacionais, por parte dos vários países, permitiu a difusão de um modelo educativo onde a educação era tida como um instrumento de realização pessoal, progresso social e desenvolvimento económico.

A formulação de leis gerais, por parte destas organizações internacionais, que orientassem as reformas educativas assentou numa concepção de Educação Comparada. Esta concepção era baseada na ideologia do progresso, num conceito de ciência, na ideia de Estado-nação e na definição do método comparativo (Teodoro : 2001, pp. 128).

Baseada numa ideologia de progresso e na ideia de que a melhoria dos sistemas educativos assegurava o desenvolvimento socio-económico, a perspectiva positivista do conceito de ciência, atribuía à Educação Comparada o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas de ensino. O Estado-Nação, promovia a ideia de que a nação era como uma comunidade privilegiada de análise. Neste sentido, o método comparativo era baseado na definição de objectivos e na quantificação de resultados.

A Educação teve, assim, um enorme desenvolvimento, através das actividades desenvolvidas pelas organizações internacionais que, basicamente, serviram apenas para as os governos dos vários países legitimarem as suas políticas.

O período posterior à II Guerra Mundial assentou num projecto de desenvolvimento do ideal universal de Estado-Nação, baseado numa perspectiva optimista para o progresso e desenvolvimento económico que prosseguia o ideal de modernização.

A dependência cada vez maior do mercado mundial, faz com que o Estado-Nação deixe de conseguir ser capaz de conduzir o projecto de o desenvolvimento, no seu quadro político nacional. Assim, emerge uma necessidade, cada vez maior, de recolocação do poder de gestão económica dos Estados-Nação, que passam a assumir objectivos mundiais para as suas políticas.

A emergência da Globalização, impõe uma nova concepção de desenvolvimento, um desenvolvimento a longo-prazo, ou seja, sustentável. Neste sentido, os estados reorganizam as suas políticas por forma a tornarem-se mais competitivos e mais atractivos ao investimento estrangeiro. A assistência técnica das organizações internacionais torna-se, então, imprescindível para legitimar as acções reformadoras dos governos.

Deste modo, a agenda globalmente estruturada faz-se sobretudo tendo por base os grandes projectos estatísticos internacionais.

Estes projectos estatísticos internacionais, são expressos em indicadores que servem de referentes às pilotagens das reformas, permitindo, assim “*assinalar mudanças da qualidade e dos resultados ; chamar a atenção para aspectos*

que devem ser melhorados ; avaliar a influência dos esforços do sistema ; desenvolver esforços relativamente a outros países ou entidades políticas ; catalisar novas ideias". (Amaro : 1997, pp. 316).

Cada uma das organizações internacionais presente neste estudo descreve um conjunto de indicadores para monitorizar o progresso dos objectivos definidos para a educação, em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Estes Objectivos de Desenvolvimento do Milénio assentam em novos modelos de desenvolvimento baseados no Desenvolvimento Humano como fim do próprio desenvolvimento, e em equilíbrio com as outras dimensões das sociedades (Desenvolvimento Sustentável).

PARTE IV
TRABALHO EMPÍRICO

Introdução

Voltamos a referir que o objecto da nossa pesquisa é a análise crítica comparativa, dos indicadores de monitorização das educação/formação, através da análise de documentos de referência que guiam as decisões na política educativa mundial (PNUD, OCDE, UNESCO, Banco Mundial e União Europeia). O objectivo principal que pretendemos atingir é questionar as linhas “mestras” definidas, hoje em dia, para a Educação, colocada em termos de grandes objectivos do milénio.

No capítulo II justificámos a nossa opção metodológica baseada numa abordagem qualitativa e a adequação da análise de conteúdo como técnica de recolha de dados aplicada ao estudo, que nos pode facultar a construção de inferências a partir da análise dos dados recolhidos da análise documental. Nesta IV parte do estudo, iremos apresentar os dados do *corpus* organizados por categorias temáticas que dizem respeito a dimensões importantes da educação/formação, quer do ponto de vista dos discursos políticos e ideológicos, quer do ponto de vista das organizações internacionais em análise.

Procuraremos compreender melhor os significados desses dados à luz de uma análise contextualizada com base no referencial teórico, no sentido de verificar a coerência ou não, entre os objectivos propostos para a educação, em termos de Desenvolvimento Humano, e os indicadores que monitorizam o seu progresso.

Desta forma, desenvolvemos um estudo empírico sobre um conjunto de documentos publicados por organizações internacionais com vista à análise dos indicadores definidos. Procurar-se-à estabelecer uma relação entre as concepções encerradas no discurso e as evidências da prática.

As organizações internacionais estudadas, pela ordem que são analisadas são: OCDE (Relatório *Education at a Glance*), UNESCO (Relatório Mundial da Educação), Banco Mundial (Relatório *Education Sector Strategy*), União Europeia (Relatório *Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*), Nações Unidas (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – ODM) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (Relatório de Desenvolvimento Humano).

CAPÍTULO IX

A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nota introdutória

Depois de definido o quadro teórico de referência e caracterizadas as instituições internacionais em análise, iremos, nesta parte do trabalho desenvolver o nosso estudo empírico.

O nosso estudo foi centrado num conjunto de documentos com vista a análise dos objectivos definidos para a educação e formação a nível mundial e os indicadores que os monitorizam. Os documentos analisados foram: Education at a Glance – OCDE; Relatório Mundial da Educação – UNESCO; Relatório Education Sector Strategy – Banco Mundial; Relatório da Comissão Europeia “Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks” – União Europeia; Declaração do Milénio - Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – Nações Unidas; Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Desta análise resultaram os dados do *corpus* que foram organizados por categorias e subcategorias, por forma a tornar a sua leitura e interpretação mais clara e evidente. Assim sendo, a leitura e interpretação de dados recolhidos através da análise de conteúdo dos documentos de referência das organizações internacionais, é baseada numa abordagem qualitativa que visa comparar categorias temáticas, identificadas não só a partir do referencial teórico como também da análise dos dados recolhidos, com os indicadores de monitorização da educação/formação que constituem o *corpus* desta investigação.

Desta forma, pretendemos verificar a existência, ou não, de coerência entre as principais finalidades e objectivos defendidos para os sistemas de educação e formação em todo o mundo e a avaliação do seu progresso. Pensamos que a partir desta análise comparativa é possível pôr em evidência as perspectivas segundo as quais os resultados da educação são analisados.

Sintetizando, o trabalho empírico deste estudo desenvolveu-se de acordo com as seguintes etapas: identificação dos principais documentos de referência de organizações internacionais que se dedicam à avaliação do progresso da educação/formação no mundo; constituição do *corpus* de análise; definição de categorias e subcategorias; construção de grelhas de análise; leitura e interpretação dos dados; análise crítica e comparativa.

1. Justificação das categorias de análise

Depois de construído o modelo de análise (anexo 1) e de constituído o nosso *corpus* de investigação (anexos 3 a 8), partimos para a fase de análise, através da técnica de análise de conteúdo que aprofundámos no capítulo II.

Para tal construímos grelhas de análise que nos permitiram a base de leitura dos dados (anexo 2).

O processo de construção de categorias foi desenvolvido em duas fases. Quando foi feita a primeira leitura dos dados que constituem o *corpus* desta investigação, a cada grupo de indicadores identificado fomos correspondendo um tema, uma ideia-chave, no sentido de criar uma *“unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativamente à teoria que serve de guia à leitura”* (Bardin, 2004, p. 105).

Simultaneamente fomos confrontando estes temas com o referencial teórico, que nos forneceu outros temas e categorias ou completou alguns já definidos.

À medida que este trabalho de análise foi evoluindo, foram sendo definidas as categorias e sub-categorias a partir dos temas. Tal como já referimos, algumas dessas categorias foram criadas a partir do referencial teórico, e outras foram surgindo aquando da primeira análise do *corpus* do estudo, sendo este

processo de construção o resultado de uma dialéctica entre indução e dedução, que originou uma constante reconstituição das categorias.

Após a definição das categorias e subcategorias construímos grelhas de análise. Os dados recolhidos e sintetizados (ver anexos) foram sendo organizados por categoria e subcategoria e, através de inferências, fomos identificando unidades de sentido que demonstravam as convergências e divergências entre os indicadores que avaliam os resultados em educação e os objectivos e finalidades que se promovem para a educação.

Apresentamos de seguida as categorias e subcategorias definidas para este trabalho e a justificação da sua importância no contexto da nossa problemática:

- Categoria A - Desenvolvimento pessoal e bem-estar social

O contexto actual em que nos inserimos está a ser alvo de transformações que atingem os mais variados sectores da vida social. A procura de uma nova ordem social resultante destas transformações leva-nos à busca de uma nova ética para a humanidade e para o indivíduo. É necessário repensar a estratégia educativa por forma a que valorize uma consciência ética sobre os principais problemas actuais e que compreenda as novas implicações de uma cidadania planetária. A estratégia educativa, indutora de uma mudança social que procura um desenvolvimento humano sustentado, equitativo e justo, terá de compreender os Direitos Humanos, uma cidadania alargada ao mundo, o respeito pelas diversidades socioculturais, a responsabilidade pela manutenção e conservação da natureza, a defesa da liberdade e a responsabilidade individual, no sentido de contribuir para o bem comum. Falar de competências para a cidadania, significa falar de aptidões e atitudes baseadas numa ética para o bem comum, onde cada indivíduo possa participar activamente no rumo do desenvolvimento das sociedades.

O impulso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, levaram à abertura das sociedades ao mundo, possibilitando uma mobilidade e intercâmbio que a abertura de fronteiras e a melhoria de condições de transporte favoreceram. Nesse sentido, a criação de condições de mobilidade e intercâmbio passa também pelos sistemas de educação e formação, que podem favorecer a construção de uma cidadania global, baseada num ambiente de partilha e diálogo de experiências e de construção de cidadanias multiculturais. A mobilidade de jovens, professores, formadores e investigadores tornou-se uma questão fundamental, quer para a inovação e competitividade, quer para a qualidade dos sistemas de educação/formação.

Uma outra dimensão fundamental para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social, é a qualidade do ambiente. A emergência dos problemas ambientais exige-nos, hoje, um esforço político, económico, social e individual em busca da melhoria das condições de vida actuais e de um desenvolvimento futuro. A questão ambiental deve ser encarada de forma global, tendo em conta que a degradação ambiental é resultado de um processo social, caracterizado pela forma como a sociedade se apropria dos recursos naturais. Nesse sentido, é necessário introduzir uma nova abordagem baseada na compreensão de que a qualidade ambiental depende directamente do modelo de desenvolvimento das sociedades, e das acções e atitudes dos indivíduos. A estratégia educativa deverá, assim, ter um papel activo de sensibilização e de responsabilização dos indivíduos em relação à qualidade do meio ambiente.

Em termos de avaliação das condições de vida socio-económicas das populações, é importante monitorizar o contexto socio-económico, numa perspectiva de desenvolvimento humano.

Tendo em conta esta problemática, definimos o seguinte conjunto de sub-categorias:

Competências de cidadania

Competências de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente

Mobilidade e intercâmbios

Contexto socio-económico

- Categoria B – Qualidade do percurso educativo/formativo e profissional

A questão da qualidade na educação tem vindo a ser muito debatida quer no plano político, quer no plano ideológico e paradigmático. A análise dos vários discursos realça a afirmação de uma cultura de qualidade e excelência por parte dos sistemas de educação/formação. A sociedade do conhecimento obriga a enormes transformações no que diz respeito à transmissão de saberes e aos novos ambientes de aprendizagem. Mobiliza também o recurso às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, encaradas agora como ferramentas fundamentais para a aprendizagem e o conhecimento. É um consenso generalizado que as NTIC são hoje consideradas competências para a sociedade do conhecimento, com um contributo muito importante para a implementação de uma educação geral e especializada ao longo da vida. As NTIC podem ajudar as pessoas a ultrapassar os obstáculos favorecendo uma educação para todos e durante toda a vida. No entanto, as redes globais de comunicação ainda não estão ao alcance de todos realçando o fosso existente entre a distribuição dos rendimentos, as oportunidades de educação e o acesso aos novos meios de comunicação e informação. O valor da utilização das NTIC e do alargamento de horizontes que elas favorecem é inquestionável, nos dias de hoje, mesmo tendo em conta as suas limitações e consequências socio-culturais.

O paradigma da sociedade do conhecimento altera profundamente os estilos de vida tradicionais que confundem agora os espaços e o tempo de educação, introduzindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida. No entanto, as competências básicas ganham igualmente grande importância no sentido de constituírem os alicerces básicos para uma cidadania activa e esclarecida.

Dominar as línguas materna e estrangeira é outra competência apontada como fundamental para assegurar a mobilidade e facultar a comunicação e o conhecimento do outro, ajudando a reforçar a compreensão e a tolerância entre as pessoas com identidades culturais diversas.

A sociedade do conhecimento exige, também, uma compreensão científica que não passe apenas pela compreensão de saberes estáticos, mas também o desenvolvimento de um conjunto de competências em diferentes domínios. A sensibilização dos indivíduos para as áreas científicas, é importante para que se estabeleça uma aprendizagem centrada na mobilização de conhecimento

para a resolução de problemas, contribuindo assim para um raciocínio baseado na utilização de estratégias cognitivas diversificadas.

Estas competências são defendidas como fundamentais para a empregabilidade e competitividade, no mundo actual globalizado.

Dentro desta categoria, definimos uma subcategoria que engloba as aprendizagens em contexto profissional. Este tipo de aprendizagens são fundamentais para os indivíduos, no sentido de os tornar capazes de se adaptarem a novos contextos profissionais, alargando o seu leque de aprendizagens. Trata-se de capacitar os indivíduos para adoptarem uma postura de constante aprendizagem, que favoreça a sua inserção no mercado de trabalho.

Um outro factor considerado fundamental para a melhoria da qualidade dos sistemas de educação/formação são as condições de trabalho e a necessidade de formação contínua dos professores. Os professores são considerados um dos pilares fundamentais para uma educação/formação de qualidade. A sua adaptação aos desafios da sociedade do conhecimento através da formação contínua, é por muitos considerado um factor essencial para construir sistemas de educação e formação que favoreçam a construção de indivíduos capazes de enfrentar os desafios das sociedades actuais..

Da análise dos dados recolhidos dos documentos analisados verificamos que existe uma preocupação por parte das organizações internacionais, em avaliar os resultados dos estabelecimentos de ensino, no sentido de monitorizar a eficácia dos sistemas de ensino e formação.

Sintetizamos, agora, o conjunto de subcategorias definidas, para a dimensão da qualidade dos sistemas de educação/formação:

Competências básicas (escrita, leitura, matemática, literacia)

Competências para a sociedade do conhecimento

Sensibilização para as áreas científicas

Professores

Aprendizagem

Empregabilidade e rentabilidade económica

Aprendizagem contínua de aptidões profissionais

Eficácia dos sistemas de ensino

- Categoria C – Igualdade de oportunidades

O mundo de hoje, tornou-se um mundo onde se misturam e confundem referências culturais e simbólicas diversas. É exigido aos sistemas de educação e formação e aos decisores políticos, um esforço no sentido de caminharem para a construção de uma sociedade nova para a humanidade, onde os objectivos civilizacionais dependem agora, mais que nunca, da educação e formação dos indivíduos. Assegurar a liberdade individual, fomentar as competências cívicas, eliminar a marginalização no sentido de construir sociedades globais do conhecimento que estejam ao serviço de todos

os cidadãos, são desígnios que hoje se colocam aos poderes políticos, e aos sistemas de educação e formação. Esta evolução qualitativa da condição humana, exige uma cidadania informada e activa que sirva dois objectivos: possibilitar o acesso de todas as pessoas a um nível de vida de qualidade e a possibilidade de cada indivíduo decidir sobre os rumos do desenvolvimento das sociedades onde se inserem. Neste contexto importa realçar uma questão fundamental que é a igualdade de oportunidades.

O conceito de equidade educativa encontra-se relacionado com o de qualidade da educação, e também se relaciona com os conceitos mais tradicionais como o de igualdade de oportunidades e justiça social. A literatura actual evidencia uma série de desigualdades que os sistemas de educação e formação deverão esbater.

O acesso de toda a população em idade escolar aos sistemas educativos foi uma das conquistas mais importantes alcançadas na segunda metade do século XX, no entanto tem vindo a emergir a consciência de que existem factores externos à educação que podem explicar a origem das desigualdades educativas

No que diz respeito às diferenças de género, persistem os alertas de que as mulheres não beneficiam das mesmas possibilidades que os homens. Nesse sentido, torna-se necessário examinar as dimensões e as causas principais destas desigualdades face à Educação e identificar estratégias que permitam ultrapassar estas desigualdades entre homens e mulheres. Existem vários compromissos jurídicos e políticos internacionais que visam prevenir a desigualdade entre sexos na educação, subscritos livremente pela maioria dos países. Isto porque existe um consenso internacional de que os sistemas de educação e formação têm um papel chave no processo democrático, no sentido de dar às mulheres e aos homens a possibilidade, o conhecimento e a vontade de influenciar a natureza e a orientação das sociedades. Ou seja, os argumentos sobre os direitos que favoreçam a igualdade entre sexos na educação são de uma importância fulcral. A paridade entre sexos significa igual participação de homens e mulheres nos diferentes níveis da educação/formação. Assim, o quadro de acção de Dakar e a Declaração do Milénio definiram objectivos de igualdade entre os sexos, nos quais devem de estar empenhados todos os Estados. Estes objectos são um impulso para reformas na educação e formação necessárias para identificar as lacunas políticas e assinalar os domínios onde é necessário maior empenhamento. Para assegurar modelos de desenvolvimento baseados no Desenvolvimento Humano é essencial que as sociedades eliminem as disparidades entre os sexos em todas as dimensões da Educação/Formação, no sentido de reforçar os meios de subsistência, e melhorar as condições de vida das famílias e dos indivíduos, valorizando a educação e reforçando a responsabilidade cívica.

Uma outra questão ligada à igualdade de oportunidades prende-se com a resposta dos sistemas de educação às diversidades socioculturais e religiosas, que é por muitos visto como o maior desafio actualmente enfrentado pela educação/formação. Nesse sentido, cada vez mais os sistemas de educação/formação se debatem como a necessidade de compreender como é que as diversidades socioculturais e religiosas têm influência nos processos de aprendizagem e de ensino. Identificar as diversas formas de discriminação e exclusão nos sistemas de educação e formação, e a sua frequência dentro dos

processos de ensino e aprendizagem, torna-se um imperativo para construir e desenvolver escolas inclusivas. A necessidade de identificar as dimensões a serem consideradas nos processos educativos para oferecer resposta à diversidade das necessidades educacionais com origem em factores sociais, culturais e individuais, é uma questão de extrema relevância para os decisores em educação. Isto para que se possam identificar estratégias que forneçam elementos relevantes para eliminar barreiras que gerem a exclusão e a desigualdade em educação.

O reconhecimento de conhecimentos e aprendizagens adquiridos noutros contextos, que não os contextos educativos formais, são uma forma de eliminação de barreiras que geram a exclusão e a desigualdade em educação. Para que os sistemas de educação e formação dêem uma resposta adequada às necessidades de cada indivíduo, têm de estar abertos às experiências e aprendizagens adquiridas por indivíduos de diferentes contextos sociais, culturais e individuais.

O conceito de educação ao longo da vida confere uma centralidade à educação, não apenas em termos de educação formal, como também enquanto objecto de políticas educativas e sociais. A educação ao longo da vida, considerada direito básico do homem, obriga à responsabilização do Estado pela garantia de condições de igualdade de oportunidades. Este ideal de Educação ao Longo da vida, no sentido da integração de diversas formas e modalidades de educação/formação institucionalizadas, ou não, tem como finalidade uma educação para a participação democrática e para a cidadania activa, no sentido da intervenção dos indivíduos no seu próprio processo de desenvolvimento. Nesse sentido, é importante que se criem condições para garantir que todos possam ter igualdade de oportunidades no que diz respeito a condições de Aprendizagem ao Longo da Vida. Saber aprender ao longo da vida significa assegurar o êxito no mundo profissional e social. Para aprender eficazmente é necessário que se criem condições e que se definam instrumentos e estratégias úteis.

Tendo em conta esta problemática da igualdade de oportunidades, definimos o seguinte conjunto de subcategorias:

Diferenças de género

Respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas

Reconhecimento de Competências e Aprendizagens em contextos não-formais

Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida para todos

- Categoria D - Utilização de recursos

A utilização de recursos na Educação/Formação diz respeito a todos os tipos de serviços necessários aos sistemas de educação e formação e compreendem o pessoal, as infra-estruturas físicas, os recursos financeiros e todos os outros recursos necessários à administração e ao funcionamento do sistema.

A despesa dos governos com a educação/formação é um indicador importante para avaliar a qualidade dos sistemas educativos, embora os dados sobre os estabelecimentos escolares, o equipamento e os materiais de ensino/aprendizagem, sejam escassos.

A avaliação da optimização de recursos na educação e formação são importantes para monitorizar o bom aproveitamento dos recursos existentes, a disponibilidade e a qualidade desses recursos e a organização dos espaços físicos.

Tendo em conta que no nosso corpus de investigação não encontramos indicadores que digam respeito aos recursos físicos, não iremos aprofundar esta questão, embora nos pareça importante que estejam definidos como subcategorias.

Dentro da dimensão da utilização de recursos na educação/formação, definimos o seguinte conjunto de subcategorias:

Recursos Financeiros

Recursos Humanos

Recursos Físicos

2. Leitura e interpretação dos dados

A abordagem qualitativa que concretizámos através da análise de conteúdo dos vários documentos produzidos pelas organizações internacionais e que dizem respeito à avaliação da educação no mundo, levou-nos à definição dos aspectos mais importantes que o discurso político-ideológico considerado como finalidades e objectivos da educação/formação actual. Agora, interessa estabelecer uma comparação crítica entre esses objectivos e finalidades e os indicadores de monitorização do seu processo.

Após a definição de categorias e a construção da grelha de análise, a leitura e interpretação dos dados foi estruturada de acordo com a ordem das categorias e das subcategorias definidas, por forma a pôr em evidência a coerência existente entre a monitorização da educação, por parte das organizações internacionais, e os objectivos defendidos para a educação.

2.1. O desenvolvimento pessoal e o bem-estar social

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e bem-estar social verificamos, logo à partida, que existe uma ausência de indicadores de monitorização em termos de competências para a cidadania e em termos de responsabilização pela qualidade do meio ambiente.

Considerando que a comunidade internacional, cada vez se empenha mais na defesa da educação como pilar fundamental do Desenvolvimento Sustentável, no sentido de proporcionar às pessoas as capacidades necessárias para poderem abordar as questões do ambiente e do desenvolvimento, é notória a falta de indicadores que avaliem este tipo de competências. O discurso político-ideológico realça a necessidade de uma educação que deve abordar a dinâmica do desenvolvimento tanto na sua dimensão física e biológica, como

na sua dimensão socio-económica, e na sua dimensão humana e espiritual. Uma avaliação que não abarque estas dimensões dificilmente apresentará um diagnóstico correcto do rumo da educação em relação aos seus objectivos mais elementares.

A responsabilização pelo meio ambiente e pelos outros, e a consciência dos problemas e aspirações comuns, são pilares fundamentais para um modelo de desenvolvimento humano sustentável, que assegure não só o desenvolvimento das gerações presentes, como também o das gerações futuras.

Relacionado com esta questão, temos as competências para o exercício de uma cidadania informada e esclarecida que favoreça o desenvolvimento das potencialidades quer das sociedades quer dos indivíduos. A leitura dos dados leva-nos a afirmar que as instituições internacionais não reúnem indicadores que avaliem as competências de cidadania, como novas competências básicas para integrar nos currículos, aprendidas e mantidas ao longo da vida. As reflexões teóricas e os discursos políticos referem a importância da auto-construção da pessoa como um processo de livre desenvolvimento da personalidade humana. Sendo assim, a participação e a cidadania activa, no contexto actual, são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, baseados em princípios de solidariedade e coesão social. A falta de indicadores de monitorização de cidadania no contexto educacional parece ser bastante relevante para compreendermos a visão das organizações internacionais face à educação e aos seus resultados. Preparar os jovens para serem cidadãos significa fornecer-lhes uma cultura cívica que favorece os princípios da democracia, da liberdade, da igualdade, e da participação no desenvolvimento das sociedades. Os sistemas de ensino e formação, no contexto actual, deverão estar orientados para promover a tolerância para com a diversidade o sensibilizar os professores, pais e restante comunidade educativa, da necessidade de desenvolver competências de cidadania nos alunos. No entanto, não encontramos grande preocupação, por parte das organizações internacionais, em avaliar este tipo de competências.

No que diz respeito à mobilidade e intercâmbios, derivados da crescente abertura das sociedades à comunidade mundial no sentido de uma cidadania mais alargada, originaram uma maior circulação de pessoas. No contexto educativo, a mobilidade de alunos, professores e formadores, favorece a aquisição de competências, aprendizagens e experiências, em outros contextos que não apenas os nacionais. Também pode favorecer a empregabilidade e a troca de saberes e aptidões. Pela análise que realizámos, parece-nos que esta questão ainda não atingiu igual importância para todas as organizações internacionais. Apenas a OCDE e a União Europeia definem indicadores para a monitorização da mobilidade e intercâmbio. A OCDE está mais centrada na mobilidade de estudantes no ensino terciário, enquanto que a União Europeia avalia não só a mobilidade em relação aos alunos, como também em relação aos professores. Em relação à União Europeia, devido à sua natureza económica e política, é visível a crescente preocupação com a mobilidade e intercâmbio de estudantes e professores. A sua avaliação é feita tendo por base os dados dos vários programas europeus de mobilidade e intercâmbio. No que diz respeito às outras organizações internacionais não encontramos indicadores que nos indiquem a evolução das políticas educativas

no sentido de proporcionar mais e melhores condições de mobilidade, não apenas em contextos educativos, como profissionais.

Quadro 2. Síntese dos indicadores de mobilidade e intercâmbio

Indicadores	Organizações Internacionais
Estudantes estrangeiros na formação terciária	OCDE
Alunos estrangeiros inscritos na educação terciária em percentagem de todos os alunos inscritos no país de destino, por nacionalidade	UNIÃO EUROPEIA
Percentagem de alunos do país de origem inscritos no estrangeiro	
Mobilidade interna e externa de professores e formadores no âmbito do Programa Socrates (Erasmus, Comenius, Lingua e Grundtvig) e Leonardo da Vinci	
Mobilidade interna e externa dos estudantes de Erasmus e os formandos do Leonardo da Vinci.	

Uma forma de avaliar o acesso a condições de bem-estar social é a observação da distribuição da riqueza gerada pela sociedade. Isto porque a distribuição de riqueza é, em geral, considerada um bom indicador de avaliação da capacidade de financiamento de bens necessários para garantir condições para uma vida com qualidade. Nesse sentido é importante para as organizações internacionais, em termos de educação para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar social, a caracterização do contexto demográfico e económico das sociedades. Esta caracterização parece ter especial importância no contexto dos países menos desenvolvidos. Estes indicadores mostram o nível de desenvolvimento humano das populações em termos de condições de vida e sobrevivência e de condições económicas. Quer a UNESCO, quer a União Europeia, quer o Banco Mundial reúnem indicadores relacionadas com estas dimensões. A UNESCO reúne um número de indicadores que lhe permitem avaliar as tendências demográficas, bem como as relações de dependência económica. A União Europeia desenvolveu indicadores de natureza demográfica que lhe permitem avaliar o número de jovens em percentagem da população total, identificando a população existente em idade de frequentar o ensino formal. O Banco Mundial, apenas avalia o PNB per capita, dando uma ideia do nível de distribuição do Produto Nacional Bruto por cada habitante. Sendo que, a avaliação feita através de indicadores que digam respeito ao contexto demográfico e económico, tem como principal objectivo avaliar o nível de bem-estar das sociedades, este tipo de indicadores tem importância para avaliar o impacto das políticas educativas em prol do bem-estar do indivíduo e da sociedade. Em termos de desenvolvimento humano estes indicadores são fundamentais para ilustrar a diferença entre as condições económicas e o nível de vida das sociedades.

Quadro 3. Síntese dos indicadores do contexto socio-económico

Indicadores	Organizações Internacionais
População total Taxa de crescimento da população População urbana Esperança de vida à nascença Índice Sintético de fecundidade Taxa de mortalidade infantil Relações de dependência económica PNB per capita	UNESCO
Número de Jovens nos grupos etários de 0-15 anos e 16-19 anos como percentagem da população total	UNIÃO EUROPEIA
PIB per capita	BANCO MUNDIAL

Assim sendo, podemos afirmar que existe uma ausência de indicadores que, hoje em dia, são considerados como fundamentais para o desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos e das sociedades. No plano internacional discute-se que o sucesso das acções em prol de um desenvolvimento sustentável depende, em grande medida, da sociedade civil, do comportamento das pessoas e das suas decisões individuais. A educação/formação deverá ter um papel fundamental na informação e sensibilização os indivíduos sobre as suas responsabilidades nas decisões sobre os seus futuros. O direito à cidadania torna-se, assim, indispensável no processo de desenvolvimento sustentável. A consciencialização do valor da sustentabilidade ambiental, a reorientação dos programas educativos existentes e o desenvolvimento de novos programas de educação/formação que assegurem que todos possam adquirir conhecimentos e capacidades adquiridos e exercidos aos longo da vida é fundamental para um processo de desenvolvimento sustentado. Tal como refere Guilherme de Oliveira Martins, a cidadania é um exercício de educação permanente (2000, p. 6), no sentido de criarmos uma consciência de responsabilidade pelos outros e pelo ambiente que nos rodeia. A formação para as competências de cidadania é fundamental para que os indivíduos possam desenvolver livremente as suas potencialidades, esclarecidos acerca dos seus direitos e deveres, contribuindo, assim para uma opinião pública informada e uma sociedade civil activa. A questão da cidadania no processo educativo, tem um papel fundamental no processo político de regulação da educação. Uma cidadania activa na educação/formação passa por áreas centrais da educação como os saberes, a ligação do indivíduo com a comunidade, e a sua participação activa no desenvolvimento da mesma.

Os indicadores que identificámos como pertencendo à dimensão do desenvolvimento individual e do bem estar social, abordam questões importantes para o desenvolvimento das sociedades, mas esquecem outras dimensões fundamentais para o equilíbrio das necessidades do homem, da sociedade e do ambiente.

2.2. Qualidade do percurso educativo/formativo e profissional

Em termos de qualidade do percurso educativo/formativo, começamos por destacar aquilo a que nos referimos como competências básicas que cada indivíduo deve reunir para poder realizar as suas actividades quotidianas. Para

a aquisição de instrumentos básicos e para o desenvolvimento de um espírito crítico e de um sentido de responsabilidade cívica, é necessária uma educação que compreenda conhecimentos básicos de compreensão para as actividades da vida quotidiana. Na análise que fizemos, notamos que todas as organizações, excepto o Banco Mundial, reúnem indicadores que se referem a competências básicas. A OCDE reúne indicadores sobre as competências de leitura, literacia, bem como em relação ao hábitos de leitura dos alunos de 15 anos.

Também a questão da alfabetização da população continua a ser importante para inúmeros países do mundo. Nesse sentido, a UNESCO, o PNUD e a Nações Unidas, encaram esta questão de competências básicas avaliando as taxas de alfabetização dos jovens e dos adultos. A UNESCO, calcula estimativas para o número de adultos analfabetos, enquanto que o PNUD e as Nações Unidas (através da monitorização dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio), criaram taxas de alfabetização de jovens e adultos. A União Europeia faz uma avaliação baseada em percentagens e distribuições médias de performance no que diz respeito aos resultados dos alunos.

Sendo assim, verificamos que o conceito de competências básicas, na perspectiva das organizações internacionais por nós estudadas, remete para um comportamento observável, cuja ênfase é colocada no resultado, no produto final. Numa visão mais dinâmica e globalizante do conceito de competência, vista como um processo que não se reduz ao domínio de conhecimentos, capacidades ou técnicas, mas sim na combinação de saberes que permitam a sua mobilização numa perspectiva de construção (Ana Luísa Pires, 2002, p. 256), não podemos aceitar estes indicadores como “medições” da qualidade da educação/formação, em termos de competências básicas.

Quadro 4. Síntese dos indicadores de competências básicas

Indicadores	Organizações Internacionais
Leitura e literacia dos alunos do 4º ano Leitura e literacia dos alunos com 15 anos Compreensão matemática e científica dos alunos com 15 anos Perfil do leitor de 15 anos Empenho na leitura dos alunos com 15 anos	OCDE
Número estimado de adultos analfabetos Estimativa da taxa de analfabetismo dos adultos	UNESCO
Percentagem de alunos com competências de leitura e literacia (nível 1 e inferior de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA) Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Matemática/Literacia do PISA Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Ciências/Literacia do PISA	UNIÃO EUROPEIA
Taxa de alfabetização de adultos (%15 anos e mais) Taxa de alfabetização de jovens (% 15-24 anos)	PNUD
Taxa de alfabetização para idades entre os 15 e os 24 anos	NU

Em termos de competências para a sociedade do conhecimento, agrupámos uma série de indicadores das organizações que abrangem várias áreas do conhecimento.

A UNESCO, revela uma preocupação na avaliação do acesso aos principais meios de informação e comunicação como os jornais diários, a rádio e a televisão, o telefone, os computadores e a Internet, como forma de monitorizar o acesso e utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. O Banco Mundial apresenta um único indicador que diz respeito à taxa de literacia estimada na idade adulta. Embora seja a única organização que avalia a dimensão da literacia, como forma de mobilização de conhecimentos para a compreensão das actividades do quotidiano, não introduz nenhum outro indicador que faça uma “medição” da educação em termos de competências para a sociedade do conhecimento. A União Europeia, mais uma vez se destaca pelo tipo de indicadores definidos. A sua natureza política e económica, obriga a uma avaliação de dimensões importantes para a sociedade do conhecimento. Nesse sentido, criou um conjunto de indicadores que dizem respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, é clara a ausência de outro tipo de indicadores. Em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e de Desenvolvimento Humano, a avaliação das competências para a sociedade do conhecimento é feita através das estatísticas em relação ao número de pessoas que têm acesso a meios de comunicação e informação. O PNUD cinge-se ao número de assinantes de telefone e telemóvel, enquanto que as NU, se preocupam também em avaliar o número de utilizadores de computadores pessoais e Internet.

Quadro 5. Síntese dos indicadores de competências para a sociedade do conhecimento

Indicadores	Organizações Internacionais
Jornais diários Aparelhos de rádio e televisão Linhas principais de telefone Micro-computadores Servidores de Internet	UNESCO
Taxa estimada de literacia nos adultos	BANCO MUNDIAL
Distribuição dos alunos do ensino secundário nível inferior e superior na aprendizagem de línguas estrangeiras Média no do número de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino secundário de nível superior.	UNIÃO EUROPEIA
Assinantes de linhas telefónicas e telemóveis, por 100 pessoas Computadores pessoais em uso por cem pessoas Utilizadores da Internet, por 100 pessoas	NU
Linhas principais de telefone (por 1.000 pessoas) Assinantes de telemóveis (por 1.000 pessoas)	PNUD

Uma outra dimensão apontada como importante para a qualidade da educação e formação no contexto da sociedade do conhecimento, é a sensibilização dos jovens pelas áreas científicas, como forma de poder responder às necessidades competitivas das sociedades. O objectivo é permitir aos indivíduos, o domínio de meios de investigação e análise das estruturas de conhecimento que subjazem à sociedade e cultura modernas. Em termos de avaliação desta dimensão, verificamos que apenas a OCDE, a União Europeia e o PNUD se preocupam em “medir” os progressos em prol deste objectivo estratégico. A OCDE traça-nos um esboço dos diplomas e dos estudantes do ensino do terceiro grau, por área de estudo, fornecendo assim uma ideia sobre as áreas onde recaem as escolhas dos estudantes. A União Europeia, avalia o número de estudantes inscritos nos curso de matemática, ciências e

tecnologia, e o número de diplomados nestas áreas. O PNUD, elaborou um indicador que permite analisar o número de alunos inscritos nestas áreas em percentagem do total de alunos no ensino superior. Desta forma, estas organizações visam avaliar o interesse por áreas consideradas fundamentais para a sociedade do conhecimento. Esta análise realça a ausência de indicadores de monitorização de estratégias educativas que incluam o uso de linguagem científica, através da interpretação de fontes de informação de natureza diversa, analisando e expondo ideias suportadas pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Esta aprendizagem contribui para o desenvolvimento de atitudes inerentes ao discurso científico, ou seja, a curiosidade, a perseverança, a seriedade, a reflexão crítica, a flexibilidade em aceitar o erro e a incerteza, etc.

Quadro 6. Síntese dos indicadores de sensibilização para as áreas científicas

Indicadores	Organizações Internacionais
Diplomas por áreas de estudos Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996: - Repartição dos estudantes e licenciados por áreas de estudo	OCDE
Alunos inscritos nos cursos de matemática, ciências e tecnologia como proporção de todos os alunos no ensino terciário. Diplomados em matemática, ciências e tecnologia como percentagem de todos os diplomados Número total de diplomados em matemática, ciências e tecnologia, do ensino terciário Número de diplomados do ensino terciário em matemática ciência e tecnologia por cada 1000 habitantes de idades entre os 20-29 anos	UNIÃO EUROPEIA
Estudantes do superior em ciências, matemática e engenharia (% do total do superior) Patentes concedidas a residentes (por milhão de pessoas) Receitas de direitos de autor (Dól. EUA por pessoa) Despesas de investigação e desenvolvimento (I&D) (% do PIB) Investigadores em I&D (por milhão de pessoas)	PNUD

Existe uma opinião generalizada de que a formação de professores pode ser um poderoso instrumento para proporcionar um ensino de qualidade. Isto prende-se com a necessidade de mobilizar e preparar os professores para as transformações sociais, culturais e tecnológicas no sentido de uma diversificação de saberes e competências. A formação contínua de professores, deve ser encarada como uma actividade permanente, com uma conotação evolutiva que abarca não apenas a dimensão individual da actividade dos professores mas também o contexto organizacional. Nesta dimensão foram encontrados dados apenas da OCDE. Esta organização traça um panorama da situação profissional dos professores, em termos de desenvolvimento profissional, em termos de remuneração, de tempo de trabalho, de oferta e procura e de distribuição por idade e por sexo dos professores e de outros profissionais de acção educativa. As outras organizações internacionais não reúnem indicadores de monitorização da actividade dos professores.

Quadro 7. Síntese dos indicadores sobre professores

Indicadores	Organizações Internacionais
Formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores Salários dos professores do ensino público, primário e secundário Número de horas de ensino e tempo de trabalho dos professores Oferta e procura de professores Distribuição por idade e sexo dos professores e dos outros profissionais de acção educativa	OCDE

A questão da aprendizagem é outra dimensão importante nos debates e reflexões internacionais, em torno das novas exigências para a sociedade do conhecimento. Em termos de aprendizagem, verificamos que as organizações internacionais dão um forte destaque à avaliação da organização do ambiente de aulas. A OCDE reúne indicadores que “medem” o número de horas de formação prevista para o ensino primário e secundário, bem como o rácio professor/alunos. No entanto, esta organização acrescenta indicadores muito pertinentes para esta problemática que dizem respeito ao controlo dos alunos na própria aprendizagem dos alunos com 15 anos, bem como a avaliação da utilização nas NTIC por alunos e professores como ferramenta de aprendizagem. Também a UNESCO, o Banco Mundial e a União Europeia avaliam o ambiente de aprendizagem em termos do número de alunos por professor, embora o Banco Mundial e a União Europeia façam esta avaliação por nível de educação. Ou seja, verificamos que o tipo de avaliação realizada não contempla novas formas e novas estratégias de aprendizagem. Apenas a OCDE se destaca pela importância que dá à autonomia na aprendizagem, fundamental para consolidar aptidões de aprendizagem ao longo da vida, e à utilização das NTIC como ferramenta de aprendizagem na escola.

Quadro 8. Síntese dos indicadores de aprendizagem

Indicadores	Organizações Internacionais
Controlo próprio na aprendizagem dos alunos com 15 anos Utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores e dos alunos Número total de horas de formação prevista para alunos do ensino primário e secundário Dimensão das aulas e rácio professor/aluno	OCDE
Número de alunos por professor	UNESCO
Rácio professores-alunos no ensino primário Rácio professores-alunos no ensino secundário	BANCO MUNDIAL
Rácio de alunos/professores por nível de educação	UNIÃO EUROPEIA

Os resultados dos estabelecimentos de ensino, são alvo de preocupação apenas da OCDE, que definiu um indicador para avaliar o desempenho dos alunos entre estabelecimentos. Este tipo de indicadores permite aos próprios países estabelecer *rankings* dos vários estabelecimentos de ensino baseados nos resultados dos alunos. No contexto actual, este indicador parece desajustado, por avaliar a qualidade dos estabelecimentos de ensino apenas pelos resultados dos exames dos alunos. Desta forma, não são avaliados outras variáveis que podem influenciar os resultados do desempenho dos alunos, nomeadamente as que têm a ver com o próprio processo de ensino e aprendizagem. O próprio nível de qualidade de um estabelecimento de ensino não pode ser avaliado apenas pelos resultados dos exames dos alunos. O sucesso ou não dos alunos, está relacionado com variáveis de várias naturezas que distinguem os contextos entre si, não se podendo estabelecer comparações lineares entre estabelecimentos de ensino contextualmente muito diferentes.

Quadro 9. Síntese dos indicadores sobre resultados dos estabelecimentos de ensino

Indicadores	Organizações Internacionais
Variação de desempenho dos alunos entre estabelecimentos de ensino	OCDE

Na mesma lógica da subcategoria anterior, a empregabilidade e a rentabilidade económica da educação é uma das preocupações da OCDE que reuniu um conjunto de “medições” para avaliar o número de anos que a população jovem passa na educação, no emprego e no não-emprego. A OCDE avalia a situação dos jovens em termos de formação e emprego, e a situação dos jovens com baixos níveis de formação. Em termos de rendimento, a OCDE tem um indicador para relacionar o nível de formação com o nível de rendimento, bem como as ligações entre capital humano e crescimento económico. Este tipo de preocupação revela que a OCDE se rege por valores económicos, avaliando o impacto da educação não no desenvolvimento humano, mas no desenvolvimento económico.

Quadro 10. Síntese dos indicadores sobre a empregabilidade e rentabilidade económica

Indicadores	Organizações Internacionais
Estimativa do número de anos de educação, emprego e não-emprego entre os 15 e os 29 anos Formação e emprego da população jovem Situação da população jovem com baixos níveis de formação Rendimento e nível de educação Rentabilidade da formação: Ligações entre capital Humano e Crescimento Económico	OCDE

A aprendizagem em contexto profissional, é abordada apenas pela União Europeia que avalia as despesas das empresas em cursos de formação vocacional, e as horas dos trabalhadores destinadas a frequentar cursos de formação vocacional. Esta dimensão da educação/formação tem ganho cada vez mais importância na perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida. A flexibilidade e adaptabilidade aos vários contextos profissionais exige aos indivíduos capacidade de (re)aprendizagem contínua de competências profissionais. Este deve ser também um eixo fundamental para os sistemas de educação e formação. Embora estando já ultrapassada a ideia de que à educação e formação cabe a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, as novas exigências colocam à educação/formação o desafio de preparar os indivíduos para uma aprendizagem contínua das suas aptidões profissionais.

Quadro 11. Síntese dos indicadores de aprendizagem contínua de aptidões profissionais

Indicadores	Organizações Internacionais
Despesa das empresas em cursos de formação vocacional contínua em percentagem dos custos totais do trabalho Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (empresas com cursos de formação vocacional contínua) Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (todas as empresas)	UNIÃO EUROPEIA

A eficácia dos sistemas de ensino é o tema que é alvo de preocupação de vários governos mundiais. Em termos de avaliação, as organizações estudadas revelam uma preocupação em reunir indicadores sobre as taxas de acesso, participação e progressão na educação, bem como, a avaliação dos níveis de abandono escolar precoce. A OCDE, estabeleceu, um indicador para avaliar as previsões de escolaridade e a percentagem de alunos matriculados. Em termos de acesso, participação e progressão na educação a OCDE avalia a participação da população activa por nível de educação, e as taxas de acesso, participação e conclusão em relação ao ensino secundário. Prevê, também, a avaliação do nível de educação da população adulta.

A UNESCO reúne um vasto número de indicadores que permitem analisar as taxas de acesso aos diversos níveis de ensino em comparação com a população em idade escolar. Reúne também indicadores que permitem avaliar a taxa bruta e líquida de escolaridade nos diversos níveis de ensino.

O Banco Mundial, prevê a avaliação das taxas bruta e líquida de inscrições nos diversos níveis de ensino, bem como a esperança de vida na escola e a progressão no ensino secundário. O Banco Mundial avalia, também, o número de inscrições no ensino terciário, e o número de inscrições no privado em relação aos ensinos primário e secundário.

A União Europeia preocupa-se em analisar a situação das pessoas com 22 anos com o nível secundário completo. Revela também um indicador para monitorizar a percentagem de inscrições no ensino privado, no que diz respeito ao ensino primário.

O PNUD, estabeleceu indicadores para medir o acesso universal à escolaridade primária (um dos principais objectivos em termos de desenvolvimento) e nesse sentido, apresenta indicadores sobre o número de crianças que atingem o quinto ano, e as taxas de escolarização líquidas do ensino primário e secundário.

As Nações Unidas para monitorizar a progressão da educação em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, também partilha do objectivo da universalidade do ensino primário, e define indicadores vocacionados para este nível de ensino, avaliando a proporção de alunos que atinge o 5º ano e a taxa líquida de escolarização no ensino primário.

Quadro 12. Síntese dos indicadores de eficácia dos sistemas de ensino

Indicadores	Organizações Internacionais
Previsões de escolaridade e percentagem de alunos matriculados Participação da população activa por nível de educação Acesso (e número de anos previsto) no ensino terciário e participação no ensino secundário Taxas actuais de obtenção de diploma final do ensino secundário e nível de educação da população adulta Taxas actuais de obtenção de diploma terciário e de sobrevivência e nível de educação da população adulta	OCDE
Ensino pré-escolar e acesso ao ensino: - Grupo etário correspondente ao ensino pré-primário - Taxa de pré-escolaridade bruta - Taxa de acesso aparente ao ensino do primeiro grau - Esperança de vida escolar Ensino do primeiro grau: duração, população e taxa de escolarização: - Duração da escolaridade obrigatória - Duração do ensino do primeiro grau - População em idade escolar - Taxa de escolaridade bruta e líquida Eficácia interna do ensino do primeiro grau: - Percentagem de repetentes - Percentagem de uma secção que atinge o 2º ano e o 5º ano Duração, população e taxa de escolaridade do ensino do segundo grau: - Duração em anos do segundo grau do ensino geral - População em idade escolar - Taxa de escolaridade bruta e taxa de escolaridade líquida Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE: - Número de estudantes por cada 100.00 habitantes - Taxa de inscrição bruta Repartição dos estudantes por nível CITE	UNESCO
Taxa bruta de inscrições no ensino primário Taxa líquida de inscrições no ensino primário Taxa bruta de inscrições no ensino secundário Taxa líquida de inscrições no ensino secundário Percentagem de alunos que chegam ao grau 5 Esperança de vida na escola (anos) Progressão no ensino secundário Taxa bruta de inscrições no ensino terciário	BANCO MUNDIAL
Percentagem das pessoas com 22 anos que completaram com sucesso, no mínimo o ensino secundário de nível superior Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino primário Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino secundário	UNIÃO EUROPEIA
Crianças que atingem o 5º anos Taxa de escolarização primária líquida Taxa de escolarização secundária líquida	PNUD
Proporção de alunos que, partindo do 1º ano, atingem o 5º ano Taxa de escolarização líquida no ensino primário	NU

2.3. Igualdade de oportunidades

No contexto de globalização em que vivemos, é importante desenvolver uma consciência de tolerância e compreensão em relação à diversidade de saberes, de tradições, de crenças e valores apropriados por cada indivíduo e pelas comunidades. É necessário estar aberto a estas diversidades sem perder as próprias referências e as raízes originais, e ao mesmo tempo proporcionar igual acesso a todas os cidadãos do mundo independentemente destas diversidades. Para que esta competência inclusiva seja interiorizada pelas populações mundiais, as práticas educativas devem valorizar as diversidades, culturais, sociais e religiosas. Um espírito crítico e aberto, sem estereótipos nem preconceitos, contextualizando a informação e estabelecendo relações entre diversas identidades, contribui para o que Jacques Delors chama de aprender a viver juntos no sentido de uma coesão social.

A primeira nota de leitura dos dados, no que diz respeito à dimensão da igualdade de oportunidades, revela que as organizações internacionais não apresentam nenhum indicador para avaliar a educação/formação em termos de respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas, no sentido de avaliar o acesso de minorias étnicas ou religiosas aos sistemas de educação e formação. Continuando a leitura, é visível a falta de indicadores sobre o reconhecimento de competências e aprendizagens adquiridas em contextos não-formais, o que poderá significar uma forte tendência para a exclusão social, daqueles que por vários motivos não tiveram acesso à educação formal.

Em termos de diferenças de género é notória a preocupação de todas as organizações internacionais, embora umas dêem mais peso a esta dimensão do que outras. A OCDE avalia as diferenças entre sexos, apenas, em relação ao desempenho dos alunos. A UNESCO, examina os efectivos e as percentagens de alunas em cada nível CITE. Avalia também a percentagem de alunas por cada área de estudo, e a percentagem de professoras no corpo docente do ensino pré-primário, primário e secundário. É de realçar que, em termos de balanço de género no que diz respeito aos alunos, a UNESCO apenas analisa o ensino do terceiro grau. O Banco Mundial, reúne indicadores que “medem” a percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário e do ensino secundário. As Nações Unidas, na avaliação do progresso em relação aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, revela, também, uma preocupação com a desigualdade de género na educação. Os indicadores definidos apontam para o rácio entre raparigas e rapazes nos ensinos primário, secundário e superior. Apontam também para o rácio entre a alfabetização dos homens e das mulheres. O balanço de género, é ainda avaliado pelas Nações Unidas noutras áreas como a participação política a actividades profissional, mas que não considerámos, devido à sua natureza extra educativa. Os relatórios de Desenvolvimento Humano, revelam enorme preocupação com as desigualdades entre sexos, e avaliam-nas em várias áreas da actividade humana. No entanto, realçamos apenas as que dizem respeito às desigualdades de género na educação. Assim, o PNUD apresenta-nos indicadores sobre a taxa feminina de alfabetização de adultos, a taxa feminina em termos de alfabetização de jovens, a taxa feminina em termos de escolarização primária e secundária líquida, e a taxa feminina de escolarização superior bruta.

Quadro 13. Síntese dos indicadores de Diferenças de Género

Indicadores	Organizações Internacionais
Diferenças de desempenho entre sexos	OCDE
Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE: - Percentagem de alunas em cada nível CITE Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996: - Percentagem de alunas em cada área de estudo - Índice de segregação dos sexos Corpo docente no ensino pré-primário, primário e secundário: - Percentagem de professoras	UNESCO
Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino secundário	BANCO MUNDIAL
Rácio entre raparigas e rapazes nos ensinos primário, secundário e superior Rácio entre mulheres e homens alfabetizados	NU
Desigualdade de género na educação - Alfabetização de adultos (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) - Alfabetização de jovens (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) - Escolarização primária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) - Escolarização secundária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) - Escolarização superior bruta (taxa feminina, Rácio feminino por masculino)	PNUD

Ainda dentro da dimensão de igualdade de oportunidades, analisamos a avaliação das organizações internacionais, no que diz respeito às oportunidades de acesso à aprendizagem ao longo da vida. Nesta dimensão apenas encontrámos indicadores da União Europeia, que se dedica a avaliar a percentagem de adultos que participa em algum tipo de acções de educação ou formação, por cada nível de ensino. Este indicador é útil para “medir” o número de pessoas que continuam a “aprender” ao longo da vida. A UE tem também indicadores de monitorização das taxas de participação na educação/formação por idade e nível de ensino, bem como avaliar a parte da população jovem com apenas o ensino secundário, que não participa no sistema de educação/formação.

Quadro 14. Síntese dos indicadores de Aprendizagem ao Longo da Vida

Indicadores	Organizações Internacionais
Percentagem de adultos com nível de educação inferior ao ensino secundário superior, que participaram nas últimas 4 semanas, em alguma acção de educação e formação (agrupados em grupos etários de 25-34, 35-54, e 55-64) Percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participou em acções de educação/formação nas 4 últimas semanas anteriores ao questionário, por nível de ensino Taxas de participação na educação/formação por idade e por nível de ensino Parte da população com idades entre os 18-24 anos com apenas o ensino secundário de nível inferior, que não participam no sistema de educação/formação	UNIÃO EUROPEIA

2.4. Optimização de recursos

O discurso político-ideológico encara a utilização equitativa dos recursos em educação como fundamental para garantir um nível aceitável de qualidade. Analisando a globalidade dos indicadores de recursos verificamos que a principal preocupação das instituições internacionais é avaliar a optimização dos recursos financeiros, provavelmente dada a exigência cada vez maior para

que as sociedades “prestem contas” da utilização das dotações orçamentais (*accountability*).

Praticamente todas as instituições avaliam a percentagem das despesas públicas afectas aos sistemas de educação/formação, estabelecendo comparações entre estas e o total das despesas públicas.

A OCDE, avalia as proporções de investimento público e privado nos estabelecimento de ensino, bem como o total das despesas públicas em educação. Avalia, também, as despesas em estabelecimento por categorias de recursos, comparando esta despesa com o Produto Interno Bruto. A preocupação da UNESCO, em termos de recursos financeiros na educação, diz respeito às despesas públicas com o ensino em relação ao PNB, e em percentagem das despesas do estado. A UNESCO, definiu um indicador para monitorizar a taxa de crescimento médio anual das despesas públicas no ensino, e definiu ainda indicadores para avaliar a percentagem das despesas correntes no total das despesas públicas correntes em educação, e a repartição de despesas correntes por grau de ensino. O Banco Mundial, definiu apenas um indicador, que indica-nos a percentagem de despesa pública com a educação em relação ao PIB. A União Europeia não se distingue muito das outras organizações. Reúne indicadores que avaliam a despesa pública da educação em percentagem do PIB, e a despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB. O PNUD, faz o mesmo tipo de avaliação, mas faz distinção entre a despesa pública por nível de ensino.

Quadro 15. Síntese dos indicadores de Recursos Financeiros

Indicadores	Organizações Internacionais
Proporções relativas do investimento público e privado nos estabelecimentos de ensino Total das despesas públicas em educação Despesas em estabelecimentos de ensino por categoria de serviços e por categoria de recursos Despesas nos estabelecimentos de ensino relativamente ao Produto Interno Bruto	OCDE
Despesas públicas no ensino em percentagens do PNB Despesas públicas do ensino em percentagens das despesas do Estado Taxa de crescimento anual médio das despesas públicas no ensino Despesas correntes em percentagem do total das despesas públicas correntes em educação Repartição das despesas correntes por grau de ensino	UNESCO
Despesa pública com a educação em percentagem do PIB	BANCO MUNDIAL
Despesa pública com a educação em percentagem do PIB Despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB	UNIÃO EUROPEIA
Despesa pública de educação: em % do PIB, em % da despesa pública total Despesa pública de educação por nível: Pré-primária e primária, secundário, superior	PNUD

Em termos de recursos humanos, encontramos um decréscimo no número de indicadores de monitorização. Mais uma vez a principal preocupação é de avaliar a afectação de recursos financeiros afectos aos alunos, professores, a componente humana da educação. A OCDE definiu um indicador de monitorização da despesa pública com os estudantes e as famílias. A UNESCO avalia o pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes, as despesas por aluno em percentagem do PNB per capita e os número de efectivos no ensino privado em percentagem do número de efectivos total. A União Europeia mede a despesa total por aluno e por nível de ensino, relacionando esta despesa com o PIB per capita.

Quadro 16. Síntese dos indicadores de Recursos Humanos

Indicadores	Organizações Internacionais
Despesas de educação por estudante Ajudas aos estudantes e agregados familiares por meio de subsídios públicos	OCDE
Pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes Despesas correntes por aluno em percentagem do PNB per capita Efectivos do ensino privado em percentagem dos efectivos totais	UNESCO
Despesa total em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino Despesas totais em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino em relação a PIB per capita	UNIÃO EUROPEIA

Em jeito de conclusão, parece-nos que a maioria das organizações internacionais faz uma avaliação dos recursos investidos na educação, privilegiando a componente financeira, em detrimento da componente humana.

3. Análise crítica e comparativa

O estudo empírico que desenvolvemos centrado na avaliação que as organizações internacionais realizam através dos seus grandes projectos estatísticos, comprova a discrepância que existe entre os objectivos definidos para a educação/formação, em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, e os seus indicadores de monitorização.

No quadro que se segue sintetizámos as dimensões que têm maior relevo, em termos quantidade de indicadores de avaliação, para cada uma das organizações internacionais. Ou seja, foi analisado o número de indicadores definidos para cada dimensão em análise, por forma a nos permitir uma leitura global sobre quais as dimensões com mais peso para cada organização, em termos de avaliação.

Quadro 17. Quadro comparativo do número de indicadores atribuído a cada categoria de análise, por organização

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS		OCDE	UNESCO	BANCO MUNDIAL	UNIÃO EUROPEIA
Desenvolvimento pessoal e bem estar social	Competências de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente				
	Competências de cidadania				
	Mobilidade e intercâmbios	1			4
	Contexto socio-económico		8	1	1
Qualidade do percurso educativo/formativo /e profissional	Competências básicas	5	2		4
	Competências para a sociedade do conhecimento		5	1	2
	Sensibilização para as áreas científicas	2			4
	Professores	5			
	Aprendizagem	4	1	2	1
	Empregabilidade e rentabilidade económica	5			
	Aprendizagem contínua de aptidões profissionais				3
	Eficácia dos estabelecimentos de ensino	6	15	8	3
Igualdade de oportunidades	Balanço de género	1	4	2	
	Respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas				
	Reconhecimento de competências e aprendizagens em contextos não formais				
	Oportunidades de ALV para todos				4
Optimização de recursos	Financeiros	4	5	1	2
	Humanos	2	3		2
	Físicos				

3.1. A OCDE

A OCDE é, por excelência a organização de natureza intergovernamental dedicada a incrementar não apenas as relações entre a economia e o mercado de trabalho, mas também, em relação à sociedade civil e à solidificação da sociedade do conhecimento.

No que diz respeito à Educação, a OCDE tem vindo a desenvolver um sistema de indicadores da Educação, que mede os efeitos da educação no indivíduo e na sociedade. No plano mundial, estes indicadores são uma referência fundamental no desenvolvimento das políticas educativas nacionais e na avaliação dos sistemas educativos em todo o mundo.

Comparando os indicadores da OCDE com aquilo que o modelo de desenvolvimento actual aponta como os objectivos da educação orientada para o desenvolvimento humano, parece-nos que a OCDE, de uma maneira geral, dá mais importância à avaliação da educação a partir dos seus resultados, do que a partir dos processos. Isto porque a maioria dos indicadores de monitorização definidos dizem respeito variáveis mensuráveis da educação, traduzidas em taxas e números, indicadores de resultados.

Na perspectiva de um modelo de desenvolvimento humano sustentado, a educação é defendida como um processo de construção da pessoa, pelo livre desenvolvimento das suas potencialidades, em equilíbrio com o outros e com o meio ambiente.

Neste sentido, é notória a ausência de indicadores de monitorização da educação como processo de sensibilização para o desenvolvimento sustentável, no sentido do respeito e responsabilização de cada um pelo meio ambiente. Em termos de competências para a cidadania, a OCDE também não define indicadores precisos que permitam identificar o progresso dos países para o desenvolvimento de uma consciência cívica de solidariedade e participação na construção do bem comum. A este respeito referimos igualmente a falta de indicadores que avaliem a questão das diversidades culturais e socio-económicas fundamentais para responder aos desafios de um mundo globalizado. A Aprendizagem ao Longo da Vida, é uma outra área fundamental para a qual a OCDE não definiu indicadores de monitorização precisos. Sendo uma questão que hoje em dia se coloca como fundamental para encarar a educação nos dias de hoje, parece-nos muito importante destacar a ausência deste tipo de indicadores. Também no que diz respeito às competências para a sociedade do conhecimento, a OCDE não define indicadores de monitorização.

Sendo a OCDE uma organização com relevância mundial para as políticas educativas nacionais, a falta de indicadores de monitorização para as áreas atrás referidas, revelam um afastamento de áreas fundamentais para um modelo de desenvolvimento humano sustentado. Quer as competências para a cidadania, a responsabilidade pela qualidade do meio ambiente, o bem estar das populações, as aptidões para aprender ao Longo da Vida, e as competências para a sociedade do conhecimento, são áreas de fundamental importância para as sociedades de hoje. Nesse sentido, apercebemo-nos que embora a OCDE defenda um discurso ideológico baseado em paradigmas mais

centrados no desenvolvimento das próprias pessoas, os indicadores definidos não estão de acordo com este discurso.

Vejamos agora as áreas de avaliação privilegiada. As dimensões que reúnem mais indicadores dizem respeito às competências básicas, aos professores, à aprendizagem, à empregabilidade e rentabilidade, à eficácia dos estabelecimentos de ensino e aos recursos financeiros investidos na educação. As áreas menos desenvolvidas em termos de número de indicadores englobam a mobilidade e intercâmbio, a sensibilização para as áreas científicas, o balanço de género e os recursos humanos na educação.

Numa leitura geral, verificamos que as áreas privilegiadas se enquadram numa lógica “linear” de avaliação da educação e formação mundial. Enquanto que outras áreas fundamentais para a construção de sociedades mais justas e coesas, são tão valorizadas pela OCDE.

3.2. A UNESCO

Sendo a principal estratégia da UNESCO contribuir para a paz e para o desenvolvimento humano através da educação, das ciências, da cultura e da comunicação, a nossa análise dos indicadores da UNESCO para a educação revela que as dimensões da educação avaliadas pela UNESCO não contemplam questões, hoje consideradas fundamentais para os sistemas de educação e formação no mundo.

Um pouco na mesma linha da OCDE, a UNESCO, em termos de avaliação não define indicadores que digam respeito às competências de cidadania, de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente, competências de tolerância e respeito pelas diversidades socioculturais, e também não define indicadores para monitorizar as aptidões e competências de Aprendizagem ao Longo da Vida. A UNESCO revela ainda uma ausência mais acentuada de indicadores, hoje em dia, considerados fundamentais, como a sensibilização para as áreas científicas, a actividades dos professores, ou o reconhecimento de competências adquiridas em contextos que não os formais.

Ou seja, a UNESCO revela uma lógica de avaliação linear, baseada em taxas e medidas, que não demonstram um diagnóstico preciso sobre o progresso da educação em relação aos desafios do presente.

O peso dado pela UNESCO, em termos de avaliação, recai sobre dimensões como o contexto socio-económico das populações, as competências para a sociedade do conhecimento, a eficácia dos estabelecimentos de ensino, o balanço de género e os recursos financeiros atribuídos aos sistemas de educação e formação. Ainda dentro destas áreas verificamos uma certa disparidade em relação à sua avaliação. Avaliar a qualidade dos sistemas de ensino pela eficácia dos seus estabelecimentos, revela uma lógica de mercado, que avalia a educação em termos de dimensões mensuráveis. Seguindo esta lógica a avaliação da UNESCO aprofunda superficialmente as competências básicas e a questão da aprendizagem.

No geral, parece-nos que a UNESCO, em termos de avaliação, parece não avaliar a dimensão humana da educação. Pelo contrário, denotamos um pensamento baseado na análise do produto dos sistemas de educação e

formação, que se afasta de uma visão da educação centrada no desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, por forma a capacitá-los para agirem de forma esclarecida sobre o rumo do desenvolvimento das sociedades.

3.3. O Banco Mundial

Sendo o Banco Mundial um dos maiores financiadores externos da educação, comprometendo-se a ajudar os países a acelerar o progresso na frequência à educação, desenvolveu uma série de programas de natureza variada, que visam implementar o que o Banco Mundial considera como os pilares fundamentais da educação: o acesso, a qualidade e a oferta.

No entanto, adquirir capacidades essenciais de literacia e numeracia, para estar apto a resolver problemas, adquirir capacidades sociais e proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, são dimensões que o BM Mundial considera importantes para a educação, mas que não estão directamente relacionadas com o conjunto de indicadores definido.

O quadro indicativo de *benchmarks*, que compreende medidas de qualidade, eficiência e mobilização doméstica de recursos definiu uma série de indicadores mais orientados para os resultados do que para a continuidade dos processos educativos. Nesse sentido, verificamos que o Banco Mundial não avalia a educação como um processo de auto-construção da pessoa, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Não é de estranhar que tal como as outras organizações internacionais, também o Banco mundial negligencie a recolha de dados que constituam indicadores de competências de cidadania e de tolerância e solidariedade com o meio e com os outros. Em termos de indicadores de avaliação da educação/formação é também de realçar a falta de indicadores para avaliar as competências básicas e para monitorizar o progresso em termos de sensibilização para as áreas científicas, fundamentais para a sociedade do conhecimento. Também a educação vista como um processo de aprendizagem contínua em vários espaços e tempos, é algo que o Banco Mundial ainda não concebe, em termos de indicadores de avaliação. Isto porque destaca-se a ausência de indicadores acerca do reconhecimento das competências adquiridas fora do contexto da educação formal, bem como as oportunidades de acesso a condições de aprendizagem ao longo da vida.

3.4. A união Europeia

Em relação à União Europeia, trata-se de uma instituição de natureza diferente das outras organizações internacionais analisadas neste estudo, dada a particularidade do seu contexto geográfico. No entanto, os objectivos que estabelece para os sistemas de Educação/Formação europeus enquadram-se nos objectivos mundiais que temos vindo a analisar.

A avaliação desenvolvida pela União Europeia, para monitorizar a qualidade dos sistemas de educação e formação, tal como as instituições anteriormente abordadas, não aponta indicadores para a questão das competências de cidadania, para as competências de sensibilização pelo desenvolvimento

sustentável, no sentido de um bem estar social e de desenvolvimento individual. Destacamos, igualmente, a falta de indicadores que digam respeito igualdade de oportunidades, e que avaliem a questão das diferenças de género, as diferenças socioculturais, bem como o reconhecimento de aprendizagens adquiridas em contextos não institucionais.

Ou seja, em termos de desenvolvimento pessoal e bem estar social a União Europeia define apenas indicadores sobre a mobilidade e intercâmbio, e apenas um indicador para avaliar as condições socio-económicas das populações. Em relação ao percurso educativo, formativo e profissional, a União Europeia privilegia a questão das competências básicas e a sensibilização para as áreas científicas, o que vai de encontro aos objectivos de competitividade propostos para a União Europeia. É a única organização que avalia as aptidões de aprendizagem em contexto profissional, mas no entanto não aborda o tema dos professores. Em termos de equidade na educação, a União Europeia avalia apenas as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, não definindo indicadores para “medir” a diversidade entre os sexos, ou entre as pessoas de diferentes contextos sociais, culturais e religiosos. Tal como as outras organizações, também a UE, respondendo às exigências sociais para “prestar contas”, define indicadores que avaliem o recursos financeiros e humanos investidos, privilegiando os recursos financeiros, aos recursos humanos e físicos..

Note-se que em nenhuma das instituições verificamos a avaliação do investimento em equipamentos, embora esta possa estar incluída no total das despesas com educação. Ou seja, constatamos que em termos de optimização de recursos estas instituições estão preocupadas em responder a uma “*accountability*” em termos financeiros, pelo facto de existir uma necessidade de verificação da eficácia da utilização de recursos, na perspectiva de uma optimização e melhoria dos resultados.

Nota conclusiva

Ao longo deste capítulo desenvolvemos o trabalho empírico, que consistiu numa análise comparativa dos indicadores de monitorização e avaliação das políticas educativas, desenvolvidos no seio de projectos estatísticos das Organizações Internacionais.

A partir de uma análise de conteúdo, fizemos uma leitura dos dados que nos permitiu, posteriormente, tecer algumas conclusões acerca do tipo de avaliação desenvolvido por cada Organização.

C O N C L U S Õ E S P A R T E I V

Nos capítulos anteriores, apresentámos a evolução dos conceitos, teorias e paradigmas que contribuíram, nas últimas décadas, para a emergência do pensamento educativo actual. Mais do que instrução, qualificação e formação de competências, a educação é hoje concebida como um processo ao longo da vida, de construção da pessoa, da cidadania activa, sustentada por uma dinâmica social e pessoal inserida em sistemas formativos, adaptáveis e complexos, que se articulam com estratégias de Desenvolvimento Humano Sustentado.

Neste capítulo, interrogámo-nos sobre os meios segundo os quais as Organizações Internacionais, que sustentam e promovem o pensamento educativo contemporâneo, avaliam e monitorizam as Políticas Educativas.

O nosso estudo revelou-nos que parece não existir coerência entre as finalidades e objectivos definidos para essas Políticas Educativas, em termos e no âmbito dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, e os indicadores que avaliam e monitorizam os resultados dessas políticas.

A avaliação realizada e defendida nos relatórios especializados das principais Organizações Internacionais, comprometidas com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, traduzem sobretudo uma visão positivista e tecnológica da educação, feita a partir de descritores e indicadores mensuráveis.

As conclusões destes estudos comparativos internacionais são limitadas, relativamente ao conceito de educação subentendido no Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, que se pretende para a autonomia e cidadania.

Ficam, assim, escamoteados os factores ligados ao contexto em que a educação se processa, à evolução desse mesmo processo, às suas interdependências sociais, que têm uma enorme influência nos processos e nos resultados educativos.

Os indicadores são, na sua grande maioria, centrados nos resultados, no acesso, nos meios, nos aspectos organizacionais e de administração, esquecendo dimensões importantes que determinam a qualidade da educação e da formação, dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal. Desta forma, contribuem para leituras lineares e redutoras dos processos de educação formais e não formais, que se afiguram de grande complexidade (Teresa Ambrósio, 2004, p. 23-32).

Formulamos, assim, a hipótese de que os modelos de avaliação aplicados por estas Organizações Internacionais podem não favorecer a melhoria da qualidade da educação, bem como a promoção de políticas de equidade, de justiça económica e social, nem a cidadania para a responsabilidade democrática, levando mesmo a uma perda de pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho.

No entanto, parece-nos importante contribuir para o esforço que se tem vindo a desenvolver (Agnès van Zanten, *Les Politiques d'Éducation*, Puf, Coll. "Que sais-je?", 2004) para melhorar a construção desses indicadores, bem como de modelização dos processos e dos sistemas educativos (Le Moigne, 1999).

Não está em causa nem a cultura de avaliação desejável, nem a construção de *benchmarks* de coordenação das políticas, mas sim o desenvolvimento de um quadro de inteligibilidade que permita desenvolver os procedimentos de avaliação ligando a *policy* (quadros de referência, finalidades, objectivos) à *politics* (execução de programas com vista a alcançar metas temporais).

C O N C L U S ã O G E R A L

No começo do nosso estudo, aprofundámos contribuições teóricas que reflectem uma preocupação cada vez maior em relação à desadequabilidade das políticas sociais e o processo de globalização. Neste contexto, emerge uma consciência global da urgência de reinventar o modelo de desenvolvimento das sociedades para o equilíbrio entre as necessidades do homem, da sociedade e do ambiente, sendo o crescimento económico considerado um meio para atingir esse fim.

Embora o desenvolvimento económico seja, sem dúvida, gerador de bem-estar, as suas consequências negativas obrigaram a um reposicionamento político e ideológico mundial, visto que os benefícios económicos não se estenderam equitativamente por todas as regiões do globo, inclusivamente, sacrificando os recursos naturais disponíveis. A globalização obriga, assim, a um acompanhamento de políticas que assegurem a promoção humana, no contexto de uma evolução acelerada de interdependências internacionais, que permita enfrentar os desafios da sociedade da inovação do conhecimento.

Esta preocupação, reflecte-se no discurso das Organizações Internacionais com maior destaque em matéria de Desenvolvimento e Cooperação, que acordaram, numa visão de longo-prazo, que os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio têm como fim o desenvolvimento do homem e das suas capacidades (Desenvolvimento Humano), estabelecendo novos fins para a educação.

A construção de um modelo de Desenvolvimento Humano sustentado, passa, assim, pela implementação de políticas que estimulem e apoiem o desenvolvimento pessoal, social, económico e ambiental. A educação e a formação, nesta perspectiva, são encaradas como o motor de um desenvolvimento que equilibre as dimensões fundamentais da sociedade. Deste modo, a educação passa a ser considerada, não apenas um meio para a socialização e instrução, adequada a uma ordem estabelecida (Escola Republicana), de democratização do ensino (Escola de Massas), de formação de recursos humanos (Teorias do Capital Humano) ou de investimento imaterial para a sociedade do conhecimento (Educação para a competitividade), mas sim um processo sustentado de valorização humana ao longo da vida, centrado sobre o indivíduo em relação com os diferentes grupos sociais e comunidades, no sentido de lhe possibilitar a sua afirmação pessoal em todas as dimensões, e o exercício de uma cidadania activa.

A acção das Organizações Internacionais como as Nações Unidas, a OCDE, a UNESCO, o Banco Mundial, o PNUD, a União Europeia, o Conselho Europeu, etc., difundiu novos modelos universais de educação, no sentido de uma nova *Agenda Globalmente Estruturada*. Contudo, ainda hoje, estas organizações apresentam-nos periodicamente relatórios estatísticos que visam comparar e avaliar a qualidade dos sistemas de educação e formação em todo o mundo. As conclusões destes estudos constituem diagnósticos da educação que orientam os decisores políticos nas suas acções e políticas nacionais. Mas

ainda reflectem, quanto a nós, paradigmas educativos do pós-guerra, que não estão em sintonia com os paradigmas actuais.

Somos levados a questionar, até que ponto esta convergência comparada de políticas educacionais, não conduz à criação de um mundo estandardizado de educação, onde as acções dos Estados são moldadas pelas Organizações Internacionais – *governança global* (Roger Dale).

Da mesma maneira que nas últimas décadas temos assistido a enormes transformações nas nossas sociedades que atingem as dimensões política, social, cultural, económica e individual, essas transformações levaram a um questionamento sobre os modelos e estratégias de desenvolvimento, acompanhados também pela evolução de novos quadros de referência de políticas (*policy*).

Também por esse motivo, se questionam hoje os quadros analítico-discursivos e grelhas de comparação dessas políticas construídos, sobretudo, para exercícios de comparabilidade da evolução da Escola de Massas, característicos dos anos 70/80.

Chegados ao final deste estudo voltamos a colocar a questão inicial: Será que os instrumentos técnicos utilizados na avaliação das Políticas Educativas são adequados? Ou melhor, até que ponto os indicadores relativos à avaliação e monitorização das políticas educativas integram o novo paradigma da educação ao longo da vida, do Desenvolvimento Humano e correspondem aos objectivos educativos para o milénio num contexto de globalização?

O nosso estudo leva-nos a concluir que parece existir uma divergência entre os objectivos definidos para a educação/formação em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, e os indicadores de avaliação e monitorização definidos nos grandes projectos estatísticos de avaliação.

Na opinião de muitos autores e, na perspectiva do discurso dominante da racionalidade, da eficácia e eficiência dos recursos, e ainda, dos desafios do mundo competitivo, equilibrado com oportunidades para todos, a criação de *benchmarks* é importante para regular a educação. No entanto, realçam que a educação, mesmo a que é realmente importante para a sociedade do conhecimento, fica escamoteada através dessa mensuralidade.

Ou talvez, em termos pedagógicos, como refere Irene Figueiredo, anteriormente mencionada, seja no ponto de equilíbrio entre o âmbito social geral e o educativo, que deve ser colocada a questão dos objectivos e finalidades da educação/formação. Ou seja, o desenvolvimento pessoal e social em todas as suas dimensões.

Nesta perspectiva a educação é um processo onde se interligam um conjunto de dimensões que faz desta problemática um fenómeno complexo. Uma avaliação estatística dificilmente conseguirá fazer um diagnóstico deste processo complexo onde interagem várias dimensões como a dimensão cognitiva, a dimensão afectiva, a dimensão cultural, a cidadania activa, o *empowerment*, a dimensão da relação social, da responsabilidade, da formação profissional, etc. Isto é, os indicadores são demasiado redutores e simplificadores da realidade que se procura avaliar.

Sabemos hoje, como tem sido fecunda a investigação em outras áreas científicas que abrangem sistemas vivos e complexos e que procuram modelizar o comportamento e a evolução dessas realidades.

Também na Educação emerge a necessidade de se construírem modelizações de outro tipo, por forma a que a mudança da lógica de análise da evolução das Políticas Educativas passe de um pensamento tecnológico para um pensamento complexo que abarque as emergências dos fenómenos não previsíveis e interdependentes, e que permita uma visão da educação como processo eco-auto-finalizado.

Assumida pois, esta cultura de avaliação, urge a necessidade de proceder a uma reformulação dos instrumentos técnicos de avaliação e de monitorização das Políticas Educativas por forma a não deturpar os objectivos e finalidades da educação em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e dos novos paradigmas educativos.

Em conclusão, o que pretendemos com este estudo foi contribuir para a consistência e uma lógica de inteligibilidade (Lerbet, p. 99, 2004) de uma realidade complexa dos processos de educação e formação, que nos parece não estar devidamente traduzida pelos indicadores de avaliação das políticas educativas, podendo inclusivamente travar perigosamente, por efeito da recursividade (Morin, 2001) a inovação do pensamento educativo, nas propostas de desenvolvimento e na compreensão das interdependências globais.

Este estudo insere-se numa perspectiva educativa, isto é, pretendemos analisar criticamente os indicadores de avaliação e monitorização das políticas educativas, a fim de promover melhorias, no sentido de verificar se estes indicadores traduzem as finalidades assumidas pelas Organizações Internacionais para as políticas educativas. Nesse sentido, pretendemos contribuir para uma leitura destes indicadores, que deve ser feita em relação a um referencial de finalidades e objectivos, e não de forma linear. Assim, não desvalorizamos a importância de outros estudos feitos numa perspectiva económica, ou numa perspectiva sociológica, ou numa perspectiva de gestão e administração. Apenas chamamos a atenção para a importância destes estudos serem complementados com a perspectiva do processo educativo, em que nos situamos, e que defende que os indicadores e os procedimentos devem ter em conta as finalidades e os objectivos definidos para a educação e formação.

NOVAS PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

A falta de coerência entre os objectivos definidos para a educação/formação, na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentado, e os indicadores de monitorização das políticas educativas mundiais, ganha especial relevância no contexto actual, tendo em conta os enormes desafios colocados aos sistemas de educação e formação.

A nossa pesquisa empírica demonstrou-nos que no âmbito da União Europeia são produzidos inúmeros documentos de referência para os sistemas de Educação e Formação Europeus, que não considerámos por termos optado pelo contexto mundial alargado.

Esta área é hoje de uma pertinência fundamental na investigação educativa. A problemática obriga a um trabalho de investigação interdisciplinar e à delimitação dos contextos geo-políticos, económicos e sociais. Nesse sentido, consideramos que a análise das questões que levantámos neste estudo, seria valorizada pelo aprofundamento do campo de estudo no contexto da União Europeia.

Partindo do princípio de que na União Europeia as Políticas Educativas são formuladas tendo por base princípios, paradigmas e filosofias, que definem um pensamento educativo e também a estratégia de construção do espaço europeu, a possibilidade de analisar o pensamento educativo actual que conforma as políticas educativas europeias, através de uma análise crítica e comparativa dos instrumentos de concretização e avaliação dessas políticas, poderia constituir um contributo significativo.

Apontamos, então, algumas das questões que poderiam constituir pistas para uma futura investigação centralizada no contexto europeu e no contexto nacional:

- Quais as linhas estratégicas prioritárias da Educação/Formação na União Europeia, que promovem a democracia participativa, condição essencial para o exercício de uma liberdade na construção de um projecto de vida individual e colectivo, procurando a equidade?
- Os indicadores e instrumentos de avaliação e acompanhamento das políticas educativas na Europa e em Portugal, que tipo de quadro filosófico, ideológico e teórico traduzem?

A abordagem comparativa de políticas educativas limitadas ao contexto europeu, parece-nos poder vir a identificar tendências e hipóteses que ajudem a formular novos modelos compreensivos.

Assim, sentimos que o trabalho que desenvolvemos nesta dissertação de mestrado, seria valorizado com uma análise mais aprofundada dos documentos produzidos na União Europeia para a Educação e Formação, complementados com entrevistas a informantes privilegiados, quer no contexto da União Europeia, quer no contexto nacional. A partir desse trabalho procuraríamos, em termos académicos, a convergência da construção de políticas comuns no sentido do desenvolvimento humano e sustentado.

B I B L I O G R A F I A

- ADDA, J.** (1996), *A Mundialização das Economias*, Lisboa, Terramar.
- AFONSO, A. J.** (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia.
- ALDCROFT, D. H.** (1992), *Education, Training and Economic Performance - 1944 to 1990*, Menchester, University Press.
- ALLEMAND, S. & BORBOLAN, J. C. R.** (2002), *A Mundialização*, Mem Martins, Editorial Inquérito.
- ALVES, M. G.** (1997), *A inserção na vida activa de jovens diplomados do Ensino Superior – Contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processos de construção de identidades sociais e profissionais*, Dissertação de Mestrado, Monte da Caparica, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.
- AMARAL, J. F.** (2003), “Novidade e perversidade no conceito de globalização: uma perspectiva económica”, in *Globalização e Democracia – os Desafios para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri.
- AMARO, G.** (2002), “Indicadores das Aprendizagens dos alunos: Criação e impacto nas Políticas de Avaliação dos Sistemas Educativos”, in *Inovação*, vol. 10, n.º 2 e 3, 1997, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 315-325.
- AMBRÓSIO, T.** (2001), *Educação e Desenvolvimento – Contribuição para uma Mudança Reflexiva na Educação*, Monte da Caparica, UIED.
- AMBRÓSIO, T.** (2003), “A Complexidade da Adaptação dos Processos de Formação e Desenvolvimento humano”, in *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*, Lisboa, MCX/APC Atelier 34.
- ANTUNES, F.** (2001), “Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das Políticas Educativas” in Stephen R. Stoer; Luiza Cortesão; José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação à “Educação” da crise*, Porto, Edições Afrontamento, 163-208.
- APPLE, M.** (2001), “Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora”, in *Currículo sem Fronteiras*, V. 1, n. 1, 5-33, Jan/Jul 2001, www.curriculosemfronteiras.org.
- BALL, S.** (2001), “Directrizes Políticas Globais e relações Políticas Locais em Educação”, in *Currículo sem Fronteiras*, V. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul/Dez 2001, www.curriculosemfronteiras.org.
- BANCO MUNDIAL** (1999), *Education Sector Strategy*, Washington, International Bank for Reconstruction and Development/World Bank World Bank.

- BARDIN, L.** (2004), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BARICCO, A.** (2003), *NEXT – Pequeno livro sobre a Globalização e sobre o mundo que virá*, Lisboa, Fim de Século.
- BECK, U., GIDDENS, A. & LASCH, S.** (2000), *Modernização Reflexiva*, Oeiras, Celta Editora.
- BELL, J.** (1997), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva.
- BERTRAND, Y.** (2001) *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BOTTANI, N. & A. TUIJNMAN**, (1994), "Les indicateurs internationaux de l'enseignement : cadre, élaboration et interprétation", in *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris , OCDE – CERL.
- BOTTANI, NORBETO & WALBERG, HERBERT J.** (1992), "What are international education indicators for?" in *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*, Paris, OCDE.
- BOYER, R. & DRACHE, D.** (1996), *Estados contra mercados – os limites da Globalização*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BRECHER, J., COSTELLO, T., & SMITH, B.** (2000), *Globalization from Below*, Cambridge, South End Press.
- CHOMSKY, N.** (2000), *A Democracia e os Mercados na Nova Ordem Mundial*, Lisboa, Edições Antígona.
- CHOMSKY, N.** (2002), *Duas Horas de Licidez*, Mem Martins, Editorial Inquérito.
- CLÍMACO, M. C.** (1992), *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*, Lisboa, Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- COMISSÃO EUROPEIA** (1995), *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender Rumo à Sociedade Cognitiva*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA** (1997), *Livro Branco sobre a Informação*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA** (2000), *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- COMISSÃO EUROPEIA** (2001), Os objectivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos, COM (2001) 59 Final, Bruxelas, C.E.
- COMISSÃO EUROPEIA** (2002), *Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, objectivos comuns para 2010*, Bruxelas, C.E.
- COMISSÃO EUROPEIA** (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators*, Bruxelas, C.E.

COMISSÃO EUROPEIA (2002), *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*, COM (2002) 629 final, Bruxelas, C.E.

COMISSÃO EUROPEIA (2002). *Educação e Formação na Europa : Sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010*. Luxemburgo , Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (2004), *Progress Toward the Common Objectives in Education and Training - Indicators and Benchmarks*, SEC (2004) 73, Bruxelas, C.E.

CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (1997), *Parecer sobre a Globalização: Implicações para o Desenvolvimento Sustentável*, Lisboa, Conselho Económico e Social.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001), *Educação, Competitividade e Cidadania*, Relato de um seminário realizado no dia 29 de Março de 2001, Lisboa, CNE.

CORREIA, J. A. (1998), *Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma receintificação do campo educativo*, Porto, Porto Editora

DALE, R. (2001), "Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?", in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº. 16, 2001, Porto, Edições Afrontamento.

DÍAZ, A. S. (2003), *Avaliação da Qualidade das Escolas*, Porto, Edições ASA.

DICKEN, P. (1998), *Transforming the world Economy*, London, Paul Chapman Publishing Lda.

ECO, U. (2002), *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, Barcarena, Editorial Presença.

FASANO, C. (1994), "Le savoir, l'ignorance et l'utilité épistémologique : la construction d'ensembles d'indicateurs", in *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE – CERI.

FIGUEIREDO, M. I. M. (1993), *A Reforma Educativa Portuguesa de 1986. Retórica e Realidade*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

FONTAINE, P. (1997), *A Construção Europeia de 1945 aos nossos dias*, Lisboa, Gradiva.

FRIEDMAN, T. L. (2000), *Compreender a Globalização*, Lisboa, Quetzal Editores.

FUKUYAMA, F. (2000), "Capital Social e Globalização", in *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GÂMBOA, R., (2004), *Educação, Ética e Democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*, Porto, Edições ASA.

GELINAS, A. E FORTI, R. (2001), "Changement émergent et evaluation", in *Évaluer les Politiques éducatives*", Bruxelles, De Boeck Université.

GIDDENS, A. (2001), *O Mundo na Era da Globalização*, Lisboa, Editorial Presença.

GONÇALVES, I. (2002), *Educação, Capital Humano e Crescimento Económico*, Dissertação de Mestrado em Economia na Especialidade de Economia Aplicada, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

GOUVEIA, T. P. (2003), "A globalização como fenómeno de homogeneização cultural", in *Globalização e Democracia – os Desafios para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri.

GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa.

GRIFFIN, K. E MCKINLEY, T. (1994), *Implementing a Human Development Strategy*, London, MacMillan Press Ltd.

GRILO, E. M. (2002), *Desafios da Educação – Ideias para uma Política educativa do século XXI*, Lisboa, Oficina do Livro.

HILL, D. (2003), "O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação", in *Currículo sem Fronteiras*, V. 3, n. 2, pp. 29-59, Jul/Dez 2003, www.curriculosemfronteiras.org.

HORST, S. & KLODT, H. (2001), "A caminho da concorrência global: catalisadores e condicionantes", in *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*, Lisboa, OCDE.

KARLÖF, B., ÖSTBLOM, S. (1996), *Benchmarking – Um marco para a Excelência em Qualidade e Produtividade*, Lisboa, Publicações D. Quixote.

KOURILSKY, F. (2002), *Ingénierie de l'interdisciplinarité, un nouvel esprit scientifique*, Paris, L'Harmattan.

LANDSHEERE, G. DE (1994), *Le Pilotage des Systèmes d'Éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

LE MOIGNE, J. L. (1974), *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Paris, Press Universitaires de France.

LE MOIGNE, J. L. (1999), *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.

LE MOIGNE, J. L. (2002), *Le Constructivisme - TOME II - Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, L'Harmattan.

LERBET, G. (2004), *Le Sens de Chacun, Intelligence de l'autoréférence en action*, Paris, L'Harmattan.

LERBET-SERENI, F. (2004), *Expériences de la Modélisation, Modélisation de l'Expériences*, Paris, L'Harmattan.

LIMA, L. (2002), "Da vida ao longo da aprendizagem", in *Jornal a Página da Educação*, n.º 115, Setembro 2002.

LIMA, L. (2003), "Lei de Bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial", in *Jornal a Página da Educação*, n.º 126, Agosto/Setembro 2003.

LIPIETZ, A. (2001), "Promover a sustentabilidade ecológica mundial: a caminho de uma Nova Grande Transformação", in *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*, Lisboa, OCDE.

LIPSEY, R. G. (2001), "Fontes de dinamismo económico permanente de longo-prazo no século XXI" in *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*, Lisboa, OCDE.

MAGALHÃES, A. M. E STOER, S. (2002), "Repensando a escola da modernidade e a modernidade da escola", in *Jornal a Página da Educação*, n.º 117, Novembro 2002.

MATEUS, A. (2002), "A internacionalização Empresarial e os Novos Caminhos da competitividades: Portugal face à Globalização e à União Económica Monetária", in José Reis e Maria Ioannis Braganha (orgs.), *A Economia em Curso. Contextos e Modalidades*, Porto, Edições Afrontamento.

MAYOR, F. (2000), "Desenvolvimento Endógeno e Governação Democrática", in *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MCMICHAEL, P. (1996), *Development and Social Change. A global perspective*, London, Pine Forge Press.

MELO, A. (2002), *Globalização Cultural*, Lisboa, Quimera Editores.

MÓNICA, M. F. (1981), *Escola e Classes Sociais: introdução a uma problemática da Sociedade da Educação*, Lisboa, Presença.

MONTEIRO, A. R. (2002), "A Educação no Projecto Comunitário Europeu. Uma história com 30 anos", in *Inovação*, vol. 15, n.º. 1-2-3, 2002, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 7-21.

MORIN, E. (1999), *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*, Lisboa, Instituto Piaget.

MORIN, E. (2001), *Introdução ao Pensamento Complexo*, Lisboa, Instituto Piaget

MORIN, E. (2002), *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento: a Cabeça Bem Feita*, Lisboa, Instituto Piaget.

MURTEIRA, M. (1995), *A emergência de uma Nova Ordem Mundial*, Lisboa, Difusão Cultural.

NAÇÕES UNIDAS (1992), *Agenda 21: Programa de Acção para o Desenvolvimento Sustentável. Declaração do Rio sobre Ambiente e Desenvolvimento*, Texto final dos acordos negociados pelos governos na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, Nova Iorque, Nações Unidas.

NAISBITT, J. (1994), *Global Paradox*, London, Nicholas Brealy Publishing.

NÓVOA, A. (1995), "Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: Le Champ et la Carte", in *Les Sciences de L'Éducation – pour l'Ère Nouvelle*, Caen, France, nº. 2-3/1995, 9-61.

NUTTALL, D. (1992), "The function and limitations of International Education Indicators", in *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*, Paris, OCDE.

NUTTALL, D. (1994), "Le choix des indicateurs", in *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE – CERI.

OCDE (1992-2003), *Education at a Glance – OCDE Indicators*, Paris, CERI/OCDE.

PATROCÍNIO, T. (2002), *Tecnologia, Educação e Cidadania*, Lisboa, IIE.

PETRELLA, R. (2002), *O Bem Comum – Elogio da Solidariedade*, Porto, Campo das Letras.

PINTASSILGO, L. ET AL. (1998), *Cuidar o futuro. Um projecto Radical para viver melhor*, Lisboa, Ed. Trinova.

PIRES, A. L. O. (2002), *Educação e Formação ao Longo da Vida: Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*, Tese de Doutoramento, Monte da Caparica, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa.

PNUD (1991–2003), *Relatórios do Desenvolvimento Humano*, Nova Iorque, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

POPPER, K. (1972), *Conhecimento Objectivo*, Brasil, Ed. Itatiaia Horizonte.

POSTMAN, N. (1995), *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*, Lisboa, Relógio D'Água Editores.

QUIVY, R. (1998), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

- RAMALHO, G., FERRER, A. T., PERRENOUD, P.** (2003), *Avaliação dos Resultados Escolares. Medidas para Tornar o Sistema mais Eficaz*, (Joaquim Azevedo Org.) Porto, Edições ASA.
- RAWLES, J.** (1971), *Uma Teoria da Justiça*, Lisboa, Ed. Fundamento
- REBELO, S.** (2000), “Educação, Capital Humano e Desenvolvimento Económico”, in *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- ROSA, J. C.** (2002), “Abordagem Onto-atropológica do Desenvolvimento Humano”, in *Anais UIED 2002*, Monte da Caparica, UIED – FCT/UNL.
- RUBY, A.** (1992), “Do common values produce common indicators?” in *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*, Paris, OCDE, 77-82.
- SÁ-CHAVES, I.** (2003), “Educação, Aprendizagem e Sentido. Inteligência para quê?”, in *Anais UIED 2002*, Monte da Caparica, UIED – FCT/UNL
- SACRISTÁN, J. G.** (2003), *Educar e conviver na cultura global*, Porto, Edições ASA.
- SANTOS, B. S.** (2001), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*, Lisboa, Ed. Afrontamento
- SANTOS, B. S.** (2003), “Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento”, in *Currículo Sem Fronteiras*, V. 3, N. 2, pp. 5-23, Jul/Dez 2003, www.curriculosemfronteiras.org
- SANTOS, V. M.** (2002) *Conhecimento e Mudança – Para uma Epistemologia da Globalização*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- SCHEERENS, J.** (1992), “Process Indicators of school functioning” in *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*, Paris, OCDE, pp. 53-76.
- SCHULTZ, T.** (1968), “Investment in Human Capital”, in *Economics of Education*, Victoria, Australia, M. Blaug Edition
- SCHWARTZ, B.** (1984), *Uma escola diferente*, Lisboa, Livros Horizonte.
- SCHWARTZ, P., EAMONN, R. & BOYER, N.** (2001), “O despertar da economia global do conhecimento”, in *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*, Lisboa, OCDE.
- SEIXAS, A. M.** (2001), “Políticas Educativas para o Ensino Superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal” in, *Transnacionalização da Educação. Da crise da Educação à “Educação” da crise*. (Stephen R. Stoer; Luiza Cortesão; José A. Correia orgs.), Porto, Edições Afrontamento, 209-238.

SERAGELDIN, I. (1995), "Evaluating environmentally sustainable development", in *Evaluation and Development. Proceedings of the 1994 World Bank Conference*, Washington, World Bank Operations Evaluation Department.

SOARES, M. (2002), *Porto Alegre e Nova Iorque. Um mundo dividido?*, Lisboa, Gradiva.

SOARES, M. (2003), "A Globalização e a nova configuração das relações norte-sul", in *Globalização e Democracia – os Desafios para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri.

STIGLITZ, J. E. (2002), *Globalização – A grande desilusão*, Lisboa, Terramar.

TEDESCO, J. C. (1999), *o Novo Pacto Educativo*, Porto, Fundação Manuel Leão

TEODORO, A. (1999), *A Construção Social das Políticas Educativas – Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*, Dissertação apresentada para o grau de Doutor em Ciências da Educação, Monte da Caparica, FCT/UNL.

TEODORO, A. (2001), "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou de uma globalização de baixa densidade", in *Transnacionalização da Educação Da crise da Educação à "Educação" da crise* (Stephen R. Stoer; Luiza Cortesão; José A. Correia orgs.), Porto, Edições Afrontamento, 126-158.

TEODORO, A. (2003), "Educação e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo: da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir", in *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 127-144.

TEODORO, A. (2003), *Globalização e Educação. Políticas Educacionais e novos modos de governação*, Porto, Edições Afrontamento.

TOLDA, J. (2002), "Globalização e espaços locais: economia de conhecimento e de inovação", in *A Economia em Curso. Contextos e Modalidades* (José Reis e Maria Ioannis Braganha orgs.), Porto, Edições Afrontamento.

TORRES, C. A. (2003), "Política para a Educação de Adultos e Globalização", in *Currículo sem Fronteiras*, V. 3, nº. 2, pp. 69-69, Jul/Dez 2003, www.curriculosemfronteiras.org.

UNESCO (1993), *Relatório Mundial sobre a Educação 1993*, Paris, UNESCO

UNESCO (1995), *Relatório Mundial sobre a Educação 1995*, Paris, UNESCO

UNESCO (1996), *Educação – Um tesouro a descobrir*, Porto, Edições Asa.

UNESCO (1996), *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Coord. Jack Delors, Porto, Edições ASA

UNESCO (1998), *Rapport Mondial sur l'Education 1998*, Paris: Unesco

UNESCO (2000), *O Direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação, Porto, Edições ASA.

UNESCO (2003), *Global Education Digest 2003 – Comparing Education Statistics across the world*, Montréal, Institute of Statistics – UNESCO.

VALA, J. (2001), “A análise de conteúdo”, in *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

VAN HERPEN, M. (1992), “Conceptual models in use for education indicators” in *The OCDE International Education Indicators – A framework for analysis*, Paris, OCDE, 25-51.

WALLACE, I. (1990), *The Global Economy System*, London, Routledge.

WATERS, M. (1999), *Globalização*, Oeiras, Celta Editora.

WOLFGANG, M., RIEL, M. & STEVENS, B. (2001), “Anatomia de uma expansão duradoura”, in *O futuro da Economia Global rumo a uma expansão duradoura?*, Lisboa, OCDE.

WYATT, T. (1994), “Les indicateurs de l'enseignement. Analyse bibliographique”, in *Évaluer l'Enseignement. De l'utilité des indicateurs internationaux*, Paris, OCDE – CERI.

ZANTEN, A. V. (2004), “Que sais-je?”, in *Les Politiques d'Éducation*, Puf, Coll, 2004.

ZUIRN, H. (2003), « La Complexité. La science du XXI siècle », in *Pour La Science*, Dez. 2003.

Sites consultados :

EUROPA :

http://europa.eu.int/pol/educ/index_pt.htm

Banco Mundial :

<http://www1.worldbank.org/education/>

OCDE :

<http://www.oecd.org/home/>

<http://www.observeurocde.org/>

UNESCO :

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=15200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

[URL_ID=15200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=15200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>

Nações Unidas :

<http://www.undp.org/>

<http://www.developmentgoals.org/>

<http://www.un.org/millenniumgoals/>

ÍNDICE DE AUTORES

ADDA: 53

AFONSO: 63, 71, 74, 78

ALLEMAND E BORBOLAN: 43, 44, 45, 46

ALVES: 29

AMARAL: 38, 39

AMARO: 77, 126

AMBRÓSIO: 17, 19, 49, 55, 56, 62, 67, 156

ANTUNES: 64

BALL: 44, 63, 71

BARDIN: 30, 31, 130

BERTRAND: 65, 66

BOTTANI E TUIJNMAN : 78

BOTTANI, NORBETO E WALBERG: 77, 78

BOYER E DRACHE: 43

CLÍMACO: 73, 74, 75

DALE: 63, 64, 159

DÍAZ: 75, 76

DICKEN: 38, 41, 49

FASANO : 72, 73, 74

FIGUEIREDO: 68, 119, 120, 159

FRIEDMAN: 38, 44

FUKUYAMA: 46

GÂMBOA: 68, 69

GIDDENS: 39

GRIFFIN E MCKINLEY: 56

GRILO: 121

HILL: 63

LANDSHEERE : 74

LE MOIGNE : 17, 157

LERBET: 160

LIMA: 67, 122

LIPIETZ: 47, 52, 53

LIPSEY: 41

MAGALHÃES E STOER: 70

MATEUS: 42

MCMICHAEL: 41, 53, 57

MELO: 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48

MONTEIRO: 110, 112

MORIN: 17, 23, 54, 62, 64, 160

MURTEIRA: 43, 46, 54, 56

NAISBITT: 49

NÓVOA : 24, 29, 63, 72

NUTTALL: 74, 78

PATROCÍNIO: 67

PIRES: 29

RAMALHO, FERRER E PERRENOUD: 72, 75

ROSA: 45

RUBY: 77

SÁ-CHAVES: 69

SACRISTÁN: 65

SANTOS, B. S.: 67

SANTOS: 22, 23, 38, 39, 40

SCHEERENS: 79

SCHULTZ: 122

SCHWARTZ : 47

SCHWARTZ, EAMONN E BOYER: 39, 41, 42, 48, 54, 66

SEIXAS: 120

SERAGELDIN: 57

SOARES: 49

TEODORO: 18, 24, 25, 26, 71, 121, 122, 123, 124, 125

TOLDA: 42, 45

VALA: 31, 32

VAN HERPEN: 78

WATERS: 38, 39, 40, 43, 46

WOLFGANG, RIEL E STEVENS: 40, 41

WYATT : 79

A N E X O S

A N E X O 1

QUADROS DE ANÁLISE TEMÁTICA

Quadros de Análise Temática

Categoria A - Desenvolvimento pessoal e bem-estar social

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Competências de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente			Não foram encontrados indicadores de avaliação para as competências de responsabilização pela qualidade e conservação do meio ambiente.
Competências de cidadania			Não foram encontrados indicadores de avaliação para competências de cidadania.
Mobilidade e intercâmbios	Estudantes estrangeiros na formação terciária	OCDE	No que diz respeito à mobilidade e intercâmbio de pessoas apenas a OCDE e a União Europeia oferecem indicadores de monitorização. A OCDE centra-se na avaliação do intercâmbio de estudantes estrangeiros na formação terciária. A União Europeia aprofunda a sua avaliação recolhendo dados sobre não só sobre a mobilidade de alunos, como também, de professores.
	Alunos estrangeiros inscritos na educação terciária em percentagem de todos os alunos inscritos no país de destino, por nacionalidade Percentagem de alunos do país de origem inscritos no estrangeiro Mobilidade interna e externa de professores e formadores no âmbito do Programa Socrates (Erasmus, Comenius, Lingua e Grundtvig) e Leonardo da Vinci Mobilidade interna e externa dos estudantes de Erasmus e os formandos do Leonardo da Vinci.	UNIÃO EUROPEIA	
Contexto socio-económico e demográfico	População total Taxa de crescimento da população População urbana Esperança de vida à nascença Índice Sintético de fecundidade Taxa de mortalidade infantil Relações de dependência económica PNB per capita	UNESCO	A UNESCO engloba nos seus indicadores da educação uma caracterização da população em termos demográficos, provavelmente com maior significado para os países menos desenvolvidos. A União Europeia apenas caracteriza os grupos etários em percentagem da população total, tendo em conta que são os grupos em idade de escolarização. O BM tendo em conta a sua natureza, tem um indicador associado aos indicadores da Educação que caracteriza o PNB per capita.
	Número de Jovens nos grupos etários de 0-15 anos e 16-19 anos como percentagem da população total	UNIÃO EUROPEIA	
	PIB per capita	BANCO MUNDIAL	

Categoria B – Qualidade do percurso educativo/formativo e profissional

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Competências básicas (escrita, leitura, matemática, literacia)	Leitura e literacia dos alunos do 4º ano Leitura e literacia dos alunos com 15 anos Compreensão matemática e científica dos alunos com 15 anos Perfil do leitor de 15 anos Empenho na leitura dos alunos com 15 anos	OCDE	Em termos de competências básicas, todas as organizações internacionais, definiram indicadores sobre estas áreas. A OCDE centra-se na monitorização dos níveis de leitura e literacia e na compreensão matemática e científica.
	Número estimado de adultos analfabetos Estimativa da taxa de analfabetismo dos adultos	UNESCO	A UNESCO tem indicadores de monitorização apenas da aptidão básica da leitura, na idade adulta.
	Taxa estimada de literacia nos adultos	BANCO MUNDIAL	O Banco Mundial avalia apenas a taxa de literacia na idade adulta.
	Percentagem de alunos com competências de leitura e literacia (nível 1 e inferior de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA) Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Matemática/Literacia do PISA Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Ciências/Literacia do PISA	UNIÃO EUROPEIA	A União Europeia reúne indicadores de avaliação das competências de leitura e literacia, da matemática e das ciências, de modo a perceber a distribuição média de performance dos alunos por país.
	Taxa de alfabetização de adultos (%15 anos e mais) Taxa de alfabetização de jovens (% 15-24 anos)	PNUD	Em termos de competências básicas, o PNUD monitoriza as taxas de alfabetização dos jovens e da população adulta.
	Taxa de alfabetização para idades entre os 15 e os 24 anos	NU	As NU apenas fazem uma avaliação da taxa de alfabetização dos jovens.

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Competências para a sociedade do conhecimento	Utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores e dos alunos	OCDE	<p>A OCDE avalia a utilização das NTIC pelos alunos e professores mas não avalia o impacto desta ferramenta na aprendizagem, nem o acesso dos alunos e professores às NTIC.</p> <p>A UNESCO avalia unicamente o acesso das pessoas aos principais meios de comunicação e informação.</p> <p>A União Europeia centra-se na avaliação da aprendizagem das línguas estrangeiras.</p> <p>As NU apenas têm indicadores de monitorização ligados às NTIC, fornecendo dados que permitem identificar os traços culturais da população através da indicação do consumo de jornais, rádio, televisão, computadores e Internet.</p> <p>O PNUD avalia o acesso e uso de NTIC, como o telefone, telemóvel, o computador e a Internet. Permite avaliar a população em geral não especificando o ambiente de aprendizagem da população em idade escolar.</p>
	Jornais diários Aparelhos de rádio e televisão Linhas principais de telefone Micro-computadores Servidores de Internet	UNESCO	
	Distribuição dos alunos do ensino secundário nível inferior e superior na aprendizagem de línguas estrangeiras Média no do número de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino secundário de nível superior.	UNIÃO EUROPEIA	
	Assinantes de linhas telefónicas e telemóveis, por 100 pessoas Computadores pessoais em uso por cem pessoas Utilizadores da Internet, por 100 pessoas	NU	
	Linhas principais de telefone (por 1.000 pessoas) Assinantes de telemóveis (por 1.000 pessoas)	PNUD	

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Sensibilização para as áreas científicas	Diplomas por áreas de estudos Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996: - Repartição dos estudantes e licenciados por áreas de estudo	OCDE	A OCDE definiu dois indicadores que permitem apenas o número de diplomas por áreas de estudos, o que fornece dados sobre quais as áreas de maior sucesso.
	Alunos inscritos nos cursos de matemática, ciências e tecnologia como proporção de todos os alunos no ensino terciário. Diplomados em matemática, ciências e tecnologia como percentagem de todos os diplomados Número total de diplomados em matemática, ciências e tecnologia, do ensino terciário Número de diplomados do ensino terciário em matemática ciência e tecnologia por cada 1000 habitantes de idades entre os 20-29 anos	UNIÃO EUROPEIA	A União Europeia reúne indicadores que permitem avaliar o interesse pela matemática, ciências e tecnologia através da percentagem de inscrições nestas áreas em relação a todos os alunos do ensino terciário e em percentagem de todos os diplomados.
	Estudantes do superior em ciências, matemática e engenharia (% do total do superior) Patentes concedidas a residentes (por milhão de pessoas) Receitas de direitos de autor (Dól. EUA por pessoa) Despesas de investigação e desenvolvimento (I&D) (% do PIB) Investigadores em I&D (por milhão de pessoas)	PNUD	O PNUD preocupa-se em monitorizar o n.º de estudantes no ensino superior que opta pelas áreas das ciências, matemáticas e engenharia. Os seus indicadores permitem também avaliar não só o investimento em I&D como também o nível de desenvolvimento de um país em I&D.
Professores	Formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores Salários dos professores do ensino público, primário e secundário Número de horas de ensino e tempo de trabalho dos professores Oferta e procura de professores Distribuição por idade e sexo dos professores e dos outros profissionais de acção educativa	OCDE	No que diz respeito aos professores como indicador de qualidade da educação, a OCDE preocupa-se em avaliar o nível de formação e o desenvolvimento da formação profissional dos professores. Fornece, também dados as condições de trabalho dos professores quer em termos de salários, de tempo e n.º de horas de ensino, de oferta e procura de professores e de distribuição por idade e sexo quer dos professores quer dos outros profissionais educativos.

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Aprendizagem	Controlo próprio na aprendizagem dos alunos com 15 anos Número total de horas de formação prevista para alunos do ensino primário e secundário Dimensão das aulas e rácio professor/aluno	OCDE	A OCDE criou um indicador que diz respeito ao controlo próprio na aprendizagem que vai de encontro ao objectivo da educação dotar os indivíduos de autonomia de pensamento e aprendizagem. No que diz respeito ao ambiente de aprendizagem a OCDE preocupa-se em caracterizar a dimensão das aulas e o rácio professor/alunos.
	Número de alunos por professor	UNESCO	Bem como a UNESCO que apenas mede o n.º de alunos por professor sem distinção de nível de ensino.
	Rácio professores-alunos no ensino primário Rácio professores-alunos no ensino secundário	BANCO MUNDIAL	O Banco Mundial mede o rácio professor/aluno fazendo distinção entre o ensino primário e o secundário.
	Rácio de alunos/professores por nível de educação	UNIÃO EUROPEIA	Enquanto que a União Europeia definiu um indicador sobre o rácio professor/alunos por nível de educação.
Empregabilidade e rentabilidade económica	Estimativa do número de anos de educação, emprego e não-emprego entre os 15 e os 29 anos Formação e emprego da população jovem Situação da população jovem com baixos níveis de formação Rendimento e nível de educação Rentabilidade da formação: Ligações entre capital Humano e Crescimento Económico	OCDE	A OCDE é a única organização que definiu um indicador sobre a empregabilidade e a rentabilidade económica da educação e formação dos jovens, e a relação entre o rendimento e o nível de educação.
Aprendizagem contínua de aptidões profissionais	Despesa das empresas em cursos de formação vocacional contínua em percentagem dos custos totais do trabalho Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (empresas com cursos de formação vocacional contínua) Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (todas as empresas)	UNIÃO EUROPEIA	Apenas a União Europeia fornece indicadores sobre a formação contínua em ambiente profissional, através dos números de despesa das empresas na formação de trabalhadores e as horas dedicadas aos cursos de formação contínua.

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Eficácia dos sistemas de ensino	<p>Previsões de escolaridade e percentagem de alunos matriculados</p> <p>Participação da população activa por nível de educação</p> <p>Acesso (e número de anos previsto) no ensino terciário e participação no ensino secundário</p> <p>Taxas actuais de obtenção de diploma final do ensino secundário e nível de educação da população adulta</p> <p>Taxas actuais de obtenção de diploma terciário e de sobrevivência e nível de educação da população adulta</p> <p>Variação de desempenho dos alunos entre estabelecimentos de ensino</p>	OCDE	<p>A eficácia dos sistemas de ensino, na perspectiva da OCDE é avaliada fazendo previsões de escolaridade e a percentagem de alunos matriculados. Em termos de acesso, participação e progressão na educação a OCDE avalia a participação da população activa por nível de educação. Avalia também o acesso, a participação e as taxas de conclusão do ensino secundário. Define também indicadores de avaliação do nível de educação da população adulta.</p> <p>A UNESCO reuniu um conjunto de indicadores que caracterizam quer o ensino pré-escolar, quer o ensino primário, quer o ensino do segundo grau em termos de taxas de escolaridade bruta e líquida. A UNESCO preocupa-se em monitorizar o ensino do terceiro grau por nível CITE.</p>
	<p>Ensino pré-escolar e acesso ao ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo etário correspondente ao ensino pré-primário - Taxa de pré-escolaridade bruta - Taxa de acesso aparente ao ensino do primeiro grau - Esperança de vida escolar <p>Ensino do primeiro grau: duração, população e taxa de escolarização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duração da escolaridade obrigatória - Duração do ensino do primeiro grau - População em idade escolar - Taxa de escolaridade bruta e líquida <p>Eficácia interna do ensino do primeiro grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percentagem de repetentes - Percentagem de uma secção que atinge o 2º ano e o 5º ano <p>Duração, população e taxa de escolaridade do ensino do segundo grau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duração em anos do segundo grau do ensino geral - População em idade escolar - Taxa de escolaridade bruta e taxa de escolaridade líquida <p>Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Número de estudantes por cada 100.00 habitantes - Taxa de inscrição bruta <p>Repartição dos estudantes por nível CITE</p>	UNESCO	

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Eficácia dos sistemas de ensino (continuação)	Taxa bruta de inscrições no ensino primário Taxa líquida de inscrições no ensino primário Taxa bruta de inscrições no ensino secundário Taxa líquida de inscrições no ensino secundário Percentagem de alunos que chegam ao grau 5 Esperança de vida na escola (anos) Progressão no ensino secundário Taxa bruta de inscrições no ensino terciário	BANCO MUNDIAL	O Banco Mundial apresenta indicadores sobre as taxas bruta e líquida de inscrições nos vários níveis de ensino. Em termos de progressão no ensino o BM tem indicadores que permitem avaliar a percentagem de alunos que chega ao grau 5, a esperança de vida na escola e a progressão no ensino secundário. O BM avalia o n.º de inscrições no ensino terciário, e avalia o n.º de inscrições no privado em relação aos ensinos primário e secundário
	Percentagem das pessoas com 22 anos que completaram com sucesso, no mínimo o ensino secundário de nível superior Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino primário Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino secundário	UNIÃO EUROPEIA	A União Europeia avalia as pessoas com 22 anos que completaram o ensino secundário de nível superior e a percentagem de inscrições no ensino privado, em relação ao ensino primário.
	Crianças que atingem o 5º anos Taxa de escolarização primária líquida Taxa de escolarização secundária líquida	PNUD	O PNUD preocupa-se em monitorizar as taxas de escolarização primária e secundária líquida.
	Proporção de alunos que, partindo do 1º ano, atingem o 5º ano Taxa de escolarização líquida no ensino primário	NU	Em termos de Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, as NU avaliam os alunos que chegam ao 5º ano, bem como as taxa de escolarização líquida no ensino primário.

Categoria C – Igualdade de oportunidades

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Balanco de género	Diferenças de desempenho entre sexos	OCDE	Em termos de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres a OCDE cinge a sua avaliação apenas aos resultados obtidos fazendo distinção entre rapazes e raparigas.
	Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE: - Percentagem de alunas em cada nível CITE Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996: - Percentagem de alunas em cada área de estudo - Índice de segregação dos sexos Corpo docente no ensino pré-primário, primário e secundário: - Percentagem de professoras	UNESCO	A UNESCO no que diz respeito aos alunos baseia-se unicamente nos estudantes do terceiro grau e licenciados e no n.º de raparigas em cada nível CITE, e por área de estudos. Faz uma monitorização da percentagem de professoras.
	Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino secundário	BANCO MUNDIAL	Para o BM avaliação do balanço de género faz-se ao nível da percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário e secundário. Não é avaliada a percentagem de raparigas que concluem cada nível de ensino. Não é avaliado o ensino superior.
	Rácio entre raparigas e rapazes nos ensinos primário, secundário e superior Rácio entre mulheres e homens alfabetizados	NU	Em termos de ODM é avaliado o acesso e progressão dos homens e mulheres nos vários níveis de ensino como também é avaliado o nível de alfabetização de homens e mulheres na idade adulta.
	Desigualdade de género na educação - Alfabetização de adultos (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) - Alfabetização de jovens (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) - Escolarização primária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) - Escolarização secundária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) - Escolarização superior bruta (taxa feminina, Rácio feminino por masculino)	PNUD	O PNUD reúne dados sobre a taxa feminina de alfabetização na idade adulta; avalia a taxa feminina de alfabetização nos jovens; avalia o nível de escolarização feminina em todos os níveis de ensino. Apenas faz uma distinção no ensino superior tendo apenas como indicador a taxa de escolarização bruta e não líquida.
Respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas			Em nenhuma das organizações encontrámos indicadores sobre o respeito pelas diversidades socioculturais e religiosas, na educação

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Reconhecimento de Competências e Aprendizagens em contextos não-formais			Em nenhuma das organizações estão definidos indicadores sobre o reconhecimento de competências e de aprendizagens em contextos que não os formais.
Estratégias de ALV para todos	<p>Percentagem de adultos com nível de educação inferior ao ensino secundário superior, que participaram nas últimas 4 semanas, em alguma acção de educação e formação (agrupados em grupos etários de 25-34, 35-54, e 55-64)</p> <p>Percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participou em acções de educação/formação nas 4 últimas semanas anteriores ao questionário, por nível de ensino</p> <p>Taxas de participação na educação/formação por idade e por nível de ensino</p> <p>Parte da população com idades entre os 18-24 anos com apenas o ensino secundário de nível inferior, que não participam no sistema de educação/formação</p>	UNIÃO EUROPEIA	<p>Apenas a União Europeia fornece indicadores que dizem respeito à ALV.</p> <p>Estes indicadores permitem-nos fazer uma avaliação da percentagem de adultos que participam em algum tipo de acções de educação ou formação, o que nos dá uma ideia da percentagem de pessoas que continuam a aprender ao longo da vida, por cada nível de ensino.</p> <p>As taxas de participação na educação/formação por idade e nível de ensino fornecem-nos igualmente o panorama de participação na educação e formação de todas as idades.</p> <p>Em relação à população jovem, estes dados fornecem-nos informação acerca daqueles que com apenas o ensino secundário não tiveram em alguma acção de educação ou formação.</p>

Categoria D – Otimização de Recursos

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Financeiros	Proporções relativas do investimento público e privado nos estabelecimentos de ensino Total das despesas públicas em educação Despesas em estabelecimentos de ensino por categoria de serviços e por categoria de recursos Despesas nos estabelecimentos de ensino relativamente ao Produto Interno Bruto	OCDE	Em termos de utilização de recursos a OCDE revela uma preocupação em avaliar o investimento público e privado nos estabelecimentos de ensino. Os seus indicadores avaliam também o total da despesa pública em educação, bem como as ajudas públicas aos estudantes e agregados familiares. Avaliam as despesas públicas por categoria de serviços e por categoria de recursos, bem como as despesas nos estabelecimentos de ensino relativamente ao PIB
	Despesas públicas no ensino em percentagens do PNB Despesas públicas do ensino em percentagens das despesas do Estado Taxa de crescimento anual médio das despesas públicas no ensino Despesas correntes em percentagem do total das despesas públicas correntes em educação Repartição das despesas correntes por grau de ensino	UNESCO	A UNESCO demonstra alguma preocupação em avaliar as despesas no ensino em relação ao PNB e em relação às despesas do Estado. Faz uma avaliação do crescimento anual das despesas públicas no ensino.
	Despesa pública com a educação em percentagem do PIB	BANCO MUNDIAL	A variação entre as despesas correntes em percentagem das despesas públicas correntes em educação e por grau de ensino também são avaliadas.
	Despesa pública com a educação em percentagem do PIB Despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB	UNIÃO EUROPEIA	Ao BM apenas interessa avaliar qual a despesa pública em percentagem do PIB.
	Despesa pública de educação: em % do PIB, em % da despesa pública total Despesa pública de educação por nível: Pré-primária e primária, secundário, superior	PNUD	Em termos de despesa a UE interessa-se em medir a despesa pública em educação em percentagem do PIB. Prevê também um indicador para medir a despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB. O PNUD avaliar a despesa pública com educação em percentagem do PIB e da despesa pública total, bem como por nível de ensino.

(Continuação da página anterior)

Sub-categorias	Indicadores	Organizações Internacionais	Primeiros Comentários
Humanos	Despesas de educação por estudante Ajudas aos estudantes e agregados familiares por meio de subsídios públicos	OCDE	Em termos de Recursos Humanos a OCDE avalia apenas as despesas de educação por estudante.
	Pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes Despesas correntes por aluno em percentagem do PNB per capita Efectivos do ensino privado em percentagem dos efectivos totais	UNESCO	A UNESCO avalia qual a percentagem das despesas correntes afectada ao pagamento dos docentes e qual a despesa por aluno em percentagem do PNB per capita. Valia também os profissionais que estão no ensino privado em percentagem de todos os profissionais.
	Despesa total em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino Despesas totais em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino em relação a PIB per capita	UNIÃO EUROPEIA	A UE mede a despesa total por aluno e por nível de ensino bem como em relação ao PIB per capita.
Físicos			Não encontramos indicadores que directamente digam respeito a investimentos ou despesas com instalações ou equipamentos, embora possam estar englobados nos indicadores que dizem respeito aos investimentos financeiros por categoria de recursos.

A N E X O 2

OS OBJECTIVOS E METAS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO

OS OBJECTIVOS E METAS E INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO

OBJECTIVOS	METAS	INDICADORES
Objectivo 1 Erradicar a pobreza extrema e a fome	Meta 1: Reduzir para metade , entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas cujo rendimento é menor que 1 dólar por dia	1. Proporção da população com menos de 1 dólar por dia
		2. Rácio do hiato da pobreza (incidência X profundidade da pobreza)
		3. Parcela do quintil mais pobre no consumo nacional
	Meta 2: Reduzir para metade , entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas que sofrem de fome.	4. Prevalência de crianças com peso deficiente menores de cinco anos
		5. Proporção de pessoas abaixo de um nível mínimo de consumo de energia dietética
Objectivo 2 Alcançar o Ensino Primário universal	Meta 3: Assegurar até 2015, que as crianças em toda a parte, tanto rapazes como raparigas, conseguirão concluir um curso completo de ensino primário	6. Taxa de escolarização líquida no ensino primário
		7. Proporção de alunos que, partindo do 1º ano, atingem o 5º ano
		8. Taxa de alfabetização para idades entre os 15 e os 24 anos
Objectivo 3 Promover a igualdade de género e dar poder às mulheres	Meta 4: Eliminar as disparidades de género nos ensinos primário e secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis de ensino até 2015.	9. Rácio entre raparigas e rapazes nos ensinos primário, secundário e superior
		10. Rácio entre mulheres e homens alfabetizados
		11. Parcela de mulheres assalariadas no sector não agrícola
		12. Percentagem de assentos ocupados por mulheres nos parlamentos nacionais
Objectivo 4 Reduzir a mortalidade das crianças	Meta 5: Reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a taxa de mortalidade de menores de cinco anos.	13. Taxa de mortalidade de menores de cinco anos
		14. Taxa de mortalidade infantil
		15. Proporção de crianças de 1 ano totalmente vacinadas contra o sarampo

(Continuação da página anterior)

Objectivo 5 Melhorar a saúde materna	Meta 6: Reduzir em três quartos, entre 1999 e 2015, a taxa de mortalidade materna.	16. Taxa de mortalidade materna
		17. Percentagem de partos atendidos por técnicos de saúde qualificados
Objectivo 6 Combater o HIV/SIDA, malária e outras doenças	Meta 7: Parar e começar a inverter, até 2015, a propagação do HIV/SIDA	18. Prevalência de HIV/SIDA entre mulheres grávidas com 15-24 anos
		19. Taxa de utilização de preservativos da taxa de prevalência de contraceptivos
		20. Rácio entre as frequências escolares de órfãos e de não-órfãos com 10-14 anos
	Meta 8: Parar e começar a inverter, até 2015, a incidência da malária e outras doenças principais.	21. Taxas de prevalência e de óbitos associados com a malária
		22. Proporção da população em áreas de risco de malária que usa medidas efectivas de prevenção e tratamento da malária
		23. Taxas de prevalência e de óbitos associados com a tuberculose
		24. Percentagem de casos de tuberculose detectados e curados sob tratamento observado directamente, casos de tratamento breve

Fonte: "Relatórios do Desenvolvimento Humanos" (1991-2004), PNUD.

A N E X O 3

OBJECTIVOS E INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

OBJECTIVOS E INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Monitorizar o Desenvolvimento Humano: aumentar as escolhas das pessoas	Índice de Desenvolvimento Humano	Esperança de vida à nascença (anos) Taxa de alfabetização de adultos (% 15 anos e mais) Taxa de escolarização bruta combinada dos ensinos primário, secundário e superior (%) PIB per capita Índice de esperança de vida Índice de Educação Índice do PIB Valor do Índice do desenvolvimento humano Ordem do PIB per capita menos ordem IDH
	Tendências do índice de Desenvolvimento Humano	(de 1975 a 2002)
	Pobreza e privações humanas (países em desenvolvimento)	Índice de Pobreza Humana (ordem, valor %) Probabilidade à nascença de não viver até aos 40 anos (%) Taxa de analfabetismo de adultos (% 15 anos e mais) População sem acesso sustentável a uma fonte de água melhorada (%) Crianças com peso deficiente para a idade (% menores de 5 anos) População abaixo da linha de privação de rendimento (%) Ordem do Índice de Pobreza Humana menos ordem de privação de rendimento
Monitorizar o Desenvolvimento Humano: aumentar as escolhas das pessoas (continuação)	Pobreza e Privação Humanas (OCDE, Europa Central, de Leste e CEI)	Índice de pobreza Humana (Ordem, valor %) Probabilidade à nascença de não viver até aos 60 anos (%) Pessoas que são funcionalmente analfabetas (% 15.65 anos) Desemprego de longo-prazo (%percentagem da pop. Activa) População abaixo da linha de privação de rendimento (%) Ordem do Índice de Pobreza Humana menos a ordem de privação do rendimento

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Viver uma vida longa e saudável	Tendências Demográficas	População total (milhões) Taxa de crescimento anual das populações (1975-2002) População urbana (em % do total) População com menos de 15 anos (em % do total) População com 65 anos e mais (em % do total) Taxa de fertilidade total (por mulher)
	Compromisso com a saúde: acesso, serviços e recursos	Despesa da saúde (per capita , privada e pública) Crianças de um ano vacinadas (contra a tuberculose e contra o sarampo) Taxa de utilização de terapia de reidratação oral Taxa de prevalência de contraceptivos Partos assistidos por técnicos de saúde Médicos (por 100.000 pessoas) População com acesso sustentável a medicamentos essenciais
Viver uma vida longa e saudável (continuação)	Água, Saneamento e estado da nutrição	População com acesso sustentável a saneamento melhorado População com acesso sustentável a uma fonte de água melhorada Pessoas subalimentadas (em % da população total) Crianças com peso deficiente para a idade (% de menores de 5 anos) Crianças com altura deficiente para a idade (% de menores de 5 anos) Crianças nascidas com insuficiência de peso (%)
	Principais Crises de saúde e riscos mundiais	Prevalência de HIV Uso do preservativo na última relação sexual de alto risco (mulheres, Homens) Casos de malária (por 100.000 pessoas) Crianças menores de 5 anos com: mosquitos tratados com inseticida e com febres tratadas com antimaláricos) Casos de tuberculose: por 100.000 pessoas, detectados, curados Prevalência de fumadores (homens, mulheres)
	Sobrevivência: progressos e retrocessos	Esperança de vida à nascença Taxa de mortalidade infantil (por 1000 nados-vivos) Taxa de mortalidade de menores de 5 anos (por 1000 nados-vivos) Probabilidade à nascença de viver até aos 65 anos (feminino, masculino) Taxa de mortalidade materna (taxa declarada, taxa ajustada)

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Adquirir conhecimento	Compromisso com a educação: despesa pública	Despesa pública de educação: em % do PIB, em % da despesa pública total Despesa pública de educação por nível: Pré-primária e primária, secundário, superior
	Alfabetização e escolarização	Taxa de alfabetização de adultos (%15 anos e mais) Taxa de alfabetização de jovens (% 15-24 anos)
		Taxa de escolarização primária líquida Taxa de escolarização secundária líquida Crianças que atingem o 5º anos Estudantes do superior em ciências, matemática e engenharia (% do total do superior)
	Tecnologia: difusão e criação	Linhas principais de telefone (por 1.000 pessoas) Assinantes de telemóveis (por 1.000 pessoas) Patentes concedidas a residentes (por milhão de pessoas) Receitas de <i>royalties</i> e direitos (Dól. EUA por pessoa) Despesas de investigação e desenvolvimento (I&D) (% do PIB) Investigadores em I&D (por milhão de pessoas)

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Ter acesso aos recursos necessários para ter um nível de vida digno	Desempenho económico	PIB PIB per capita Taxa de crescimento anual do PIB per capita PIB per capita (valor mais elevado entre 1975-2002, ano do valor mais elevado) Variação média anual do Índice de preços do consumidor
	Desigualdade no rendimento ou no consumo	Ano do inquérito Parte do rendimento ou consumo (10% +pobres, 20%+pobres, 20% + ricos, 10%+ricos) Medidas de desigualdade (10%+ricos para 20%+pobres; 20%+ricos para 20%+pobres; Índice de Gini)
	Estrutura do Comércio	Importações de bens e serviços (%PIB) Exportações de bens e serviços (%PIB)
		Exportações primárias (% das exportações de mercadorias) Exportações manufacturadas (% das exportações das mercadorias) Exportações de alta tecnologia (% das exportações manufacturadas) Termos de troca
	Responsabilidade dos países ricos: ajuda	Ajuda Pública ao desenvolvimento (APD) líquida desembolsada APD per capita do país doador APD para os países menos desenvolvidos APD para serviços sociais básicos APD bilateral não ligada
	Responsabilidade dos países ricos: alívio da dívida e comércio	Alívio da dívida (compromissos bilaterais com o <i>trust fund</i> PPAAE; Perdão da dívida bilateral bruta) Comércio: Barreiras tarifárias médias e equivalentes não tarifárias Comércio: importações de bens – Origem países em desenvolvimento Comércio: importações de bens – origem em países menos desenvolvidos

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Ter acesso aos recursos necessários para ter um nível de vida digno (continuação)	Fluxos de ajuda, capital privado e dívida	Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) recebida (total, per capita, em % PIB) Entradas líquidas de investimento directo estrangeiro (% PIB) Outros fluxos privados (% PIB) Serviço da dívida total (em % PIB, em % das exportações de bens e serviços)
	Prioridades da despesa pública	Despesa pública de educação (% PIB) Despesa pública de saúde (% PIB) Despesa militar (% PIB) Serviço da dívida total (% PIB)
	Desemprego nos países da OCDE	Taxa de desemprego: Pessoas desempregadas (milhares) Taxa de desemprego: total (% da pop. Activa) Taxa de desemprego: média anual (% da pop. Activa) Taxa de desemprego: feminina (% da masculina) Taxa de desemprego jovem: total (% da pop. Activa com 15-24 anos) Taxa de desemprego jovem: feminina (% da masc.) Desemprego de longa duração (% do desemprego total): mulheres/homens
Preservar para gerações futuras	Energia e ambiente	Consumo de combustível tradicional Consumo de electricidade per capita PIB por unidade de energia utilizada Emissões de Dióxido de Carbono (per capita e parte do total mundial) Ratificação dos tratados ambientais (Protocolo de Cartagena sobre Biosegurança, Convenção Quadro sobre mudança climática, Protocolo de Quioto, Convenção sobre a Diversidade Biológica)
Proteger a segurança pessoal	Refugiados e armamento	Pessoas deslocadas internamente Refugiados (por país de asilo e por país de origem) Transferências de armas convencionais (importações, exportações, forças armadas totais)
	Vítimas de criminalidade	Ano Pessoas vítimas de crime (crimes totais, crimes de propriedade, Roubo, assalto sexual, assalto, suborno)

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Alcançar igualdade entre homens e mulheres (continuação)	Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género	Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género Esperança de vida à nascença (anos) Taxa de alfabetização de adultos (% 15 anos e mais) Taxa de escolarização bruta combinada do primário, secundário e superior Rendimento auferido estimado Ordem do IDH menos ordem IDG
	Medida de participação segundo o género	Medida de participação segundo o género Assentos no parlamento ocupados por mulheres (% do total) Legisladoras, funcionárias superiores e gestoras (% do total) Trabalhadoras especializadas e técnicas (% do total) Rácio entre rendimentos auferidos estimados no feminino e masculino
	Desigualdade de género na educação	Alfabetização de adultos (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) Alfabetização de jovens (taxa feminina; taxa feminina em % da masculina) Escolarização primária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) Escolarização secundária líquida (taxa feminina, Rácio feminino por masculino) Escolarização superior bruta (taxa feminina, Rácio feminino por masculino)
	Desigualdade de género na actividade económica	Taxa de actividade económica feminina (taxa, índice, em % da taxa masc.) Emprego feminino por actividade económica (agricultura – total, em % taxa masc.; Indústria – total, em % taxa masc.; Serviços – total, em % taxa masc.) Contribuição de trabalhadores familiares (homens, mulheres)

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Garantir instrumentos dos Direitos Humanos e do trabalho	Estatuto dos principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos	<p>Convenção Internacional para a Prevenção e Punição do crime de Genocídio</p> <p>Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial</p> <p>Convénio Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos</p> <p>Convénio Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais</p> <p>Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres</p> <p>Convenção contra a Tortura e Outras Punições ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes</p> <p>Convenção sobre os Direitos da Criança</p>
	Estatuto das Convenções sobre os Direitos Fundamentais do Trabalho	<p>Liberdade de Associação e negociação colectiva</p> <p>Eliminação de trabalho forçado e compulsório</p> <p>Eliminação da discriminação em relação ao emprego e ocupação</p> <p>Abolição do trabalho infantil</p>
	Índices de Desenvolvimento Humano: uma perspectiva regional	<p>Índices de Desenvolvimento Humano (1975, 1990, 2002)</p> <p>Índice da Pobreza Humana para países em desenvolvimento</p> <p>Índice de Pobreza humana para países OCDE de rendimento elevado seleccionado</p> <p>Índice de Desenvolvimento Ajustado ao Género</p> <p>Medida de participação segundo o Género</p>

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
	Indicadores Básicos para outros países membros da ONU	Componentes do Índice de Desenvolvimento Humano - Esperança de vida à nascença - Taxa de alfabetização de adultos - Taxa de escolarização bruta combinada do primário, secundário e superior - PIB per capita População total Taxa de fertilidade total Taxa de mortalidade de menores de 5 anos Taxa de escolarização primária líquida Prevalência de HIV Pessoas subalimentadas Pop. com acesso sustentável a uma fonte de água melhorada

Fonte: Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, PNUD.

A N E X O 4

INDICADORES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DA OCDE

INDICADORES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DA OCDE

INDICADORES	ÁREAS			
	Produtos dos estabelecimentos de ensino e impacto da aprendizagem	Recursos financeiros e humanos investidos na Educação	Acesso à educação, participação e progressão	Ambiente de aprendizagem e organização dos estabelecimentos de ensino
	A1 – Taxas actuais de obtenção de diploma final do ensino secundário e nível de educação da população adulta A2 – Taxas actuais de obtenção de diploma terciário e de sobrevivência e nível de educação da população adulta A3 – Diplomas por áreas de estudos A4 – Leitura e literacia dos alunos do 4º ano A5 – Leitura e literacia dos alunos com 15 anos A6 – Compreensão matemática e científica dos alunos com 15 anos A7 – Variação do desempenho dos alunos entre estabelecimentos de ensino A8 – Perfil do leitor de 15 anos A9 – Empenho na leitura dos alunos com 15 anos A10 – Controlo próprio na aprendizagem dos alunos com 15 anos A11 – Diferenças de desempenho entre sexos A12 – Participação da população activa por nível de educação A13 – Estimativa do número de anos de educação, emprego e não-emprego entre os 15 e os 29 anos A14 – Rendimento e nível de educação A15 – Rentabilidade da formação: Ligações entre capital Humano e Crescimento Económico	B1 – Despesas de educação por estudante B2 – Despesas nos estabelecimentos de ensino relativamente ao Produto Interno Bruto B3 – Proporções relativas do investimento público e privado nos estabelecimentos de ensino B4 – Total das despesas públicas em educação B5 – Ajudas aos estudantes e agregados familiares por meio de subsídios públicos B6 – Despesas em estabelecimentos de ensino por categoria de serviços e por categoria de recursos	C1 – Previsões de escolaridade e percentagem de alunos matriculados C2 – Acesso ao (e número de anos previstos no) ensino terciário e participação no ensino secundário C3 – Estudantes estrangeiros na formação terciária C4 – Formação e emprego da população jovem C5 – Situação da população jovem com baixos níveis de formação	D1 – Número total de horas de formação prevista para alunos do ensino primário e secundário D2 – Dimensão das aulas e rácio professor/aluno D3 – Utilização das tecnologias de informação e comunicação por parte dos professores e dos alunos D4 – Formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores D5 – Salários dos professores do ensino público, primário e secundário D6 – Número de horas de ensino e tempo de trabalho dos professores D7 – Oferta e procura de professores D8 – Distribuição por idade e sexo dos professores e dos outros profissionais de acção educativa

Fonte: Education at a Glance (2003), Paris: OCDE

A N E X O 5

INDICADORES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DA UNESCO

INDICADORES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DA UNESCO

ÁREAS	INDICADORES
População e ao Produto Nacional Bruto (PNB):	<i>População total</i> <i>Taxa de crescimento da população</i> <i>Relações de dependência económica</i> <i>População urbana</i> <i>Esperança de vida à nascença</i> <i>Índice Sintético de fecundidade</i> <i>Taxa de mortalidade infantil</i> <i>PNB per capita</i>
Alfabetização, cultura e comunicação	<i>Número estimado de adultos analfabetos</i> <i>Estimativa da taxa de analfabetismo dos adultos</i> <i>Jornais diários</i> <i>Aparelhos de rádio e televisão</i> <i>Linhas principais de telefone</i> <i>Micro-computadores</i> <i>Servidores de Internet</i>
Pré-escolaridade e acesso ao ensino:	<i>Grupo etário correspondente ao ensino pré-primário</i> <i>Taxa de pré-escolaridade bruta</i> <i>Taxa de acesso aparente ao ensino do primeiro grau</i> <i>Esperança de vida escolar</i>
Ensino do primeiro grau: duração, população e taxa de escolarização	<i>Duração da escolaridade obrigatória</i> <i>Duração do ensino do primeiro grau</i> <i>População em idade escolar</i> <i>Taxa de escolaridade bruta e líquida</i>
Eficácia interna do ensino do primeiro grau:	<i>Percentagem de repetentes</i> <i>Percentagem de uma secção que atinge o 2º ano e o 5º ano</i>
Duração, população e taxa de escolaridade do ensino do segundo grau:	<i>Duração em anos do segundo grau do ensino geral</i> <i>População em idade escolar</i> <i>Taxa de escolaridade bruta e taxa de escolaridade líquida</i>
Corpo docente no ensino pré-primário, primário e secundário:	<i>Número de alunos por professor</i> <i>Percentagem de professoras</i> <i>Número de professores por cada milhar de activos não agrícolas</i>

(Continuação da página anterior)

ÁREAS	INDICADORES
Ensino do terceiro grau, são examinados os efectivos e as percentagens de estudantes por nível CITE:	<i>Número de estudantes por cada 100.000 habitantes</i> <i>Taxa de inscrição bruta</i> <i>Repartição dos estudantes pelo nível CITE</i> <i>Percentagem de alunas em cada nível CITE</i>
Ensino terceiro grau: estudantes e licenciados por áreas gerais de estudo – 1996:	<i>Repartição dos estudantes e licenciados por áreas de estudo</i> <i>Percentagem de alunas em cada área de estudo</i> <i>Índice de segregação dos sexos</i>
Efectivos do ensino privado e despesas públicas do ensino:	<i>Efectivos do ensino privado em percentagem dos efectivos totais</i> <i>Despesas públicas no ensino em percentagens do PNB</i> <i>Despesas públicas do ensino em percentagens das despesas do Estado</i> <i>Taxa de crescimento anual médio das despesas públicas no ensino</i> <i>Despesas correntes em percentagem do total das despesas públicas correntes em educação</i>
Despesas públicas correntes do ensino:	<i>Pagamento dos docentes em percentagem das despesas correntes</i> <i>Repartição das despesas corrente por grau de ensino</i> <i>Despesas correntes por aluno em percentagem do PNB per capita</i>

Fonte: Relatório Mundial da Educação (2000), Paris: UNESCO

A N E X O 6

INDICADORES INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL

INDICADORES DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO

1. PIB per capita
2. Taxa estimada de literacia nos adultos
3. Taxa bruta de inscrições no ensino primário
4. Taxa líquida de inscrições no ensino primário
5. Taxa bruta de inscrições no ensino secundário
6. Taxa líquida de inscrições no ensino secundário
7. Taxa bruta de inscrições no ensino terciário
8. Percentagem de alunos que chegam ao grau 5
9. Esperança de vida na escola (anos)
10. Progressão no ensino secundário
11. Despesa pública com a educação em percentagem do PIB
12. Racio professores-alunos no ensino primário
13. Racio professores-alunos no ensino secundário
14. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino primário
15. Percentagem de raparigas no total de inscrições do ensino secundário
16. Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino primário
17. Percentagem de inscrições no ensino privado em relação ao total de inscrições no ensino secundário

FONTE: Relatório "Education Sector Strategy", Banco Mundial, 1999

A N E X O 7

OBJECTIVOS E INDICADORES DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EUROPEUS

OBJECTIVOS E INDICADORES DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO EUROPEUS

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Melhorar a educação e a formação dos professores e dos formadores	<p>Identificar as aptidões que os professores e os formadores deverão ter, dado a alteração do seu papel na sociedade do conhecimento;</p> <p>Providenciar as condições que apoiam adequadamente os professores e os formadores para responder aos desafios da sociedade do conhecimento, nomeadamente através de formação inicial e contínua, numa perspectiva de ALV;</p> <p>Assegurar um nível suficiente de entrada de pessoas na profissão de professor, em todos os níveis de educação e em todas as disciplinas, precavendo necessidades a longo-prazo da profissão, tornando-a mais atractiva;</p> <p>Atrair o recrutamento de professores e formadores com experiências noutras áreas.</p>	<p>Distribuição etária dos professores e formadores com idade superior e inferior à idade de reforma</p> <p>Número de Jovens nos grupos etários de 0-15 anos e 16-19 anos como percentagem da população total.</p> <p>Racio de alunos/professores por nível de educação</p>
Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento	<p>Identificar novas Competências básicas, e como é em conjunto estas competências com as competências tradicionais se poderão integrar nos currículos, aprendidos e mantidos ao longo da vida.</p> <p>Proporcionar estas novas competências básicas a todas as pessoas, mesmo as mais desfavorecidas e com necessidades especiais.</p> <p>Promover validação oficial de aptidões básicas, de modo a facilitar a continuação na educação e formação e empregabilidade.</p>	<p>Percentagem das pessoas com 22 anos que completaram com sucesso, no mínimo o ensino secundário de nível superior</p> <p>Percentagem de alunos com competências de leitura e literacia (nível 1 e inferior de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA)</p> <p>Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Leitura/Literacia do PISA</p> <p>Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Matemática/Literacia do PISA</p> <p>Distribuição e média de performance dos alunos, por país, de acordo com a Escala de Ciências/Literacia do PISA</p> <p>Percentagem de adultos com nível de educação inferior ao ensino secundário superior, que participaram nas últimas 4 semanas, em alguma acção de educação e formação (agrupados em grupos etários de 25-34, 35-54, e 55-64).</p>

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Aumentar o número de pessoas que optam por cursos técnicos e científicos	<p>Aumentar o interesse pela Matemática, Ciência e Tecnologia desde as idades mais novas.</p> <p>Motivar os jovens a escolher estudos e carreiras nas áreas da matemática ciência e tecnologia, especialmente carreiras na investigação e disciplinas científicas onde existe falta de pessoal qualificado.</p> <p>Melhorar o balanço de género entre as pessoas que aprendem matemática, ciência e tecnologia.</p> <p>Assegurar o número suficiente de professores qualificados nas disciplinas de matemática, ciências e tecnologia.</p>	<p>Alunos inscritos nos cursos de matemática, ciências e tecnologia como proporção de todos os alunos no ensino terciário.</p> <p>Diplomados em matemática, ciências e tecnologia como percentagem de todos os diplomados</p> <p>Número total de diplomados em matemática, ciências e tecnologia, do ensino terciário</p> <p>Número de diplomados do ensino terciário em matemática ciência e tecnologia por cada 1000 habitantes de idades entre os 20-29 anos</p>
Optimizar a utilização dos recursos	<p>Aumentar o investimento nos recursos humanos enquanto se assegura uma distribuição equitativa e efectiva dos meios disponíveis de modo a facilitar o acesso geral e melhorar a qualidade da educação e formação.</p> <p>Suportar o desenvolvimento de sistemas de segurança de qualidade compatível em respeito pela diversidade em toda a Europa.</p> <p>Desenvolver o potencial das parcerias público-privadas.</p>	<p>Despesa pública com a educação em percentagem do PIB</p> <p>Despesa privada em instituições educativas em percentagem do PIB</p> <p>Despesa das empresas em cursos de formação vocacional contínua em percentagem dos custos totais do trabalho</p> <p>Despesa total em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino</p> <p>Despesas totais em instituições educativas por aluno/estudante por nível de ensino em relação a PIB per capita</p>

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Ambiente aberto de aprendizagem	<p>Alargar o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida providenciando informação, aconselhamento e orientação, em relação às oportunidades de aprendizagem.</p> <p>Apresentar a educação e a formação, por forma a que os adultos possam efectivamente participar e combinar a sua participação com a aprendizagem de outras responsabilidades e actividades.</p> <p>Assegurar que a aprendizagem está ao acesso de todos, por forma a melhor responder aos desafios da sociedade do conhecimento.</p> <p>Promover formas de aprendizagem flexíveis para todos.</p> <p>Promover redes de instituições de educação e formação a vários níveis, no contexto da Aprendizagem ao Longo da Vida.</p>	<p>Percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participou em acções de educação/formação nas 4 últimas semanas anteriores ao questionário, por nível de ensino.</p>
Tornar a aprendizagem mais atractiva	<p>Encorajar os jovens a permanecer na educação/formação depois da escolaridade obrigatória e motivar os adultos a participar na educação/formação ao longo da vida.</p> <p>Desenvolver formas para a validação oficial de experiências de aprendizagem não-formais.</p> <p>Encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, quer nos sistemas de educação formal, quer fora deles.</p> <p>Promover uma cultura de aprendizagem para todos e alertar para os benefícios económicos e sociais da aprendizagem.</p> <p>Promover a cooperação entre sistemas de educação/formação e a sociedade no seu todo.</p> <p>Estabelecer parcerias entre todos os tipos de instituições de educação/formação, empresas e instituições de investigação para seu benefício mútuo.</p> <p>Promover o papel de <i>stakeholders</i> relevantes no desenvolvimento da formação, incluindo formação inicial, e aprendizagem no local de trabalho.</p>	<p>Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (empresas com cursos de formação vocacional contínua)</p> <p>Horas em cursos de formação vocacional contínua por cada 1000 horas de trabalho (todas as empresas)</p> <p>Taxas de participação na educação/formação por idade e por nível de ensino</p> <p>Parte da população com idades entre os 18-24 anos com apenas o ensino secundário de nível inferior, que não participam no sistema de educação/formação</p>

(Continuação da página anterior)

OBJECTIVOS	ÁREAS-CHAVE	INDICADORES
Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras	<p>Encorajar todas as pessoas a aprender duas ou mais línguas em adição à sua língua materna , alertando para a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras em todas as idades.</p> <p>Encorajar as escolas e instituições de formação a usar um ensino eficiente e métodos de formação que motivem a continuação da aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo da vida.</p>	<p>Distribuição dos alunos do ensino secundário nível inferior e superior na aprendizagem de línguas estrangeiras</p> <p>Média no do número de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino secundário de nível superior.</p>
Incrementar a mobilidade e intercâmbios	<p>Providenciar o acesso alargado à mobilidade aos indivíduos e às organizações de educação/formação, incluindo aqueles mais desprivilegiados, reduzindo os seus principais obstáculos à mobilidade.</p> <p>Monitorar o volume, direcções e taxas de participação, bem como aspectos qualitativos das correntes de mobilidade em toda a Europa.</p> <p>Facilitar a validação e reconhecimento de competências adquiridas durante a mobilidade.</p> <p>Promover a presença e o reconhecimento da educação/formação na Europa no mundo bem como os seus pontos atractivos para estudantes e investigadores de outras regiões do mundo.</p>	<p>Alunos estrangeiros inscritos na educação terciária em percentagem de todos os alunos inscritos no país de destino, por nacionalidade</p> <p>Percentagem de alunos do país de origem inscritos no estrangeiro</p> <p>Mobilidade interna e externa de professores e formadores no âmbito do Programa Socrates (Erasmus, Comenius, Lingua e Grundtvig) e Leonardo da Vinci</p> <p>Mobilidade interna e externa dos estudantes de Erasmus e os formandos do Leonardo da Vinci.</p>

Fonte: Comissão das Comunidades Europeias, "Progress towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks", SEC (2004) 73